

# VÝROČNÍ ZPRÁVA



2015

2016

školní rok

 ČSI

Česká školní  
inspekce



# Výroční zpráva

České školní inspekce za školní rok  
2015/2016

Praha, prosinec 2016

# OBSAH

Úvodní slovo ústředního školního inspektora .....	7
<b>1 Předškolní vzdělávání .....</b>	<b>9</b>
1.1 Podmínky předškolního vzdělávání .....	11
1.1.1 Školy a děti v předškolním vzdělávání .....	11
1.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v předškolním vzdělávání .....	12
1.1.3 Finanční podmínky v předškolním vzdělávání .....	13
1.1.4 Personální podmínky v předškolním vzdělávání .....	14
1.1.4.1 Ředitelé mateřských škol .....	15
1.1.4.2 Učitelé mateřských škol .....	16
1.1.5 Řízení školy v předškolním vzdělávání .....	18
1.1.6 Podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, systém školního poradenství .....	19
1.2 Průběh předškolního vzdělávání .....	21
1.2.1 Přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání .....	21
1.2.2 Realizované formy a vzdělávací metody .....	21
1.2.3 Průběh vzdělávání dětí se SVP a nadaných .....	23
1.2.4 Míra inkluzivity mateřských škol .....	25
1.2.5 Prevence a výskyt rizikového chování dětí .....	25
1.2.6 Příprava dětí na první ročník povinné školní docházky .....	26
1.3 Výsledky předškolního vzdělávání .....	28
1.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí .....	28
1.4 Závěry .....	28
<b>2 Základní vzdělávání .....</b>	<b>32</b>
2.1 Podmínky základního vzdělávání .....	35
2.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání .....	35
2.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním vzdělávání .....	36
2.1.3 Finanční podmínky v základním vzdělávání .....	38
2.1.4 Personální podmínky v základním vzdělávání .....	39
2.1.4.1 Ředitelé základních škol .....	40
2.1.4.2 Učitelé základních škol .....	41
2.1.5 Řízení školy v základním vzdělávání .....	43
2.1.6 Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, systém školního poradenství .....	45
2.2 Průběh základního vzdělávání .....	45
2.2.1 Zápis žáků do prvního ročníku základního vzdělávání .....	45
2.2.2 Adaptace žáků na první ročník povinné školní docházky .....	46
2.2.3 Realizované formy a vzdělávací metody .....	46
2.2.4 Průběh vzdělávání žáků se SVP a nadaných .....	50
2.2.5 Míra inkluzivity základních škol .....	53
2.2.6 Prevence a výskyt rizikového chování žáků .....	55
2.2.7 Rozvoj matematické, čtenářské a sociální gramotnosti .....	57
2.3 Výsledky základního vzdělávání .....	63
2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků .....	63

2.3.2	Výsledky žáků ve výběrových zjišťováních výsledků .....	65
2.4	Závěry .....	67
<b>3</b>	<b>Střední vzdělávání a vzdělávání v konzervatořích .....</b>	<b>71</b>
3.1	Podmínky středního vzdělávání .....	72
3.1.1	Školy a žáci ve středním vzdělávání .....	72
3.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve středním vzdělávání .....	74
3.1.3	Finanční podmínky ve středním vzdělávání .....	77
3.1.4	Personální podmínky ve středním vzdělávání .....	78
3.1.4.1	Ředitelé středních škol .....	78
3.1.4.2	Učitelé středních škol .....	79
3.1.5	Řízení školy ve středním vzdělávání .....	80
3.1.6	Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, systém školního poradenství .....	81
3.2	Průběh středního vzdělávání .....	81
3.2.1	Přijímání žáků ke střednímu vzdělávání .....	81
3.2.2	Adaptace žáků na první ročník středního vzdělávání .....	81
3.2.3	Realizované formy a vzdělávací metody .....	82
3.2.4	Průběh vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných .....	84
3.2.5	Míra inkuzivity středních škol .....	85
3.2.6	Prevence a výskyt rizikového chování žáků .....	86
3.2.7	Odborné vzdělávání, vzdělávání na pracovištích praktického vyučování .....	88
3.3	Výsledky středního vzdělávání .....	91
3.3.1	Celkové výsledky vzdělávání žáků .....	91
3.3.2	Výsledky výběrového zjišťování .....	92
3.3.3	Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou a závěrečnou zkouškou .....	93
3.4	Závěry .....	96
<b>4</b>	<b>Vyšší odborné vzdělávání .....</b>	<b>99</b>
4.1	Nová kompetence – hodnocení kvality .....	99
4.2	Tvorba hodnotících kritérií .....	99
4.3	Aplikace .....	100
<b>5</b>	<b>Základní umělecké vzdělávání .....</b>	<b>101</b>
5.1	Podmínky základního uměleckého vzdělávání .....	102
5.1.1	Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání .....	102
5.1.2	Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním uměleckém vzdělávání .....	105
5.1.3	Finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání .....	106
5.1.4	Personální podmínky v základním uměleckém vzdělávání .....	107
5.1.4.1	Ředitelé základního uměleckého vzdělávání .....	109
5.1.4.2	Učitelé základního uměleckého vzdělávání .....	109
5.1.5	Řízení školy v základním uměleckém vzdělávání .....	112
5.2	Průběh základního uměleckého vzdělávání .....	114
5.2.1	Realizované formy a vzdělávací metody, podpora rozvoje schopností a dovedností žáků .....	114
5.2.2	Podpora rozvoje nadání v průběhu základního uměleckého vzdělávání .....	118
5.3	Výsledky základního uměleckého vzdělávání .....	123

5.4 Závěry .....	125
<b>6 Zájmové vzdělávání .....</b>	<b>129</b>
6.1 Podmínky zájmového vzdělávání .....	130
6.1.1 Zařízení a účastníci v zájmovém vzdělávání .....	130
6.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zájmovém vzdělávání .....	131
6.1.3 Finanční podmínky v zájmovém vzdělávání .....	134
6.1.4 Personální podmínky v zájmovém vzdělávání .....	135
6.1.5 Řízení školského zařízení pro zájmové vzdělávání .....	136
6.2 Průběh zájmového vzdělávání .....	138
6.2.1 Realizované formy a vzdělávací metody .....	138
6.3 Výsledky zájmového vzdělávání .....	142
6.4 Závěry .....	143
<b>7 Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy .....</b>	<b>145</b>
7.1 Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy .....	146
7.1.1 Děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy .....	146
7.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy .....	146
7.1.3 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy .....	147
7.1.4 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy .....	147
7.1.5 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy .....	148
7.2 Průběh v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy .....	149
7.3 Výsledky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy .....	153
7.4 Závěry .....	154
<b>8 Naplňování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 .....</b>	<b>156</b>
<b>9 Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce .....</b>	<b>159</b>
9.1 Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2015/2016 .....	159
9.1.1 Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2015/2016 .....	160
9.1.2 Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol .....	160
9.1.3 Revize učebních osnov českého jazyka a literatury .....	161
9.2 Zapojení do mezinárodních šetření .....	163
9.2.1 Zajištění úkolů mezinárodních šetření v rámci projektů ESF .....	164
9.2.2 Zajištění mezinárodního šetření PIRLS 2016 .....	164
9.2.3 Příprava zveřejnění výsledků TIMSS 2015 a PISA 2015 .....	165
9.2.4 Aktivity pro nové cykly PISA 2018 a TALIS 2018 .....	165
9.2.5 Zapojení ČR do jednotlivých šetření OECD a IEA .....	166
9.3 Zapojení ČŠI v projektech SICI .....	166
9.4 Vyhodnocení mezinárodních závazků České školní inspekce za školní rok 2015/2016 .....	167
<b>10 Souhrnné poznatky z kontrol a analýza úrazovosti .....</b>	<b>170</b>
10.1 Souhrnné poznatky z veřejnosprávní kontroly využívání finančních prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením .....	170
10.1.1 Základní údaje o veřejnosprávní kontrole .....	170
10.1.2 Souhrnné výsledky kontrolní činnosti .....	170

10.1.3 Závěry veřejnosprávní kontroly .....	172
10.2 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování.....	173
10.2.1 Základní údaje o kontrole zařízení školního stravování .....	173
10.2.2 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování .....	175
10.2.3 Závěry .....	181
10.3 Analýza školní úrazovosti .....	181
<b>TABULKOVÁ ČÁST .....</b>	<b>187</b>
<b>11 Přílohy .....</b>	<b>206</b>
Příloha 1 Seznam zkratk .....	206
Příloha 2 Změny v právních předpisech.....	209
Příloha 3 Vybrané náměty a doporučení ČŠI pro MŠMT .....	215
Příloha 4 Slovník pojmů užívaných v rámci činností ČŠI .....	218
Příloha 5 Tematické zprávy, sekundární analýzy výsledků mezinárodních šetření PIRLS 2011, TIMSS 2011, PISA 2012 a ICILS 2013.....	.....samostatná publikace





## Úvodní slovo ústředního školního inspektora



Česká školní inspekce prochází od roku 2013 významnými změnami spočívajícími v akcentu na zvyšování kvality inspekční činnosti a vypovídací hodnoty jejích výstupů, které by měly školám, školským zařízením i vzdělávacímu systému jako celku poskytovat relevantní informace ve vztahu k hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, včetně konkrétních doporučení pro další činnost směřující ke zvyšování kvality vzdělávání každého dítěte, žáka či studenta.

V průběhu školního roku 2015/2016 začala Česká školní inspekce u jednotlivých typů inspekční činnosti využívat v ostrém režimu nové hodnoticí nástroje, které byly v posledních letech vytvořeny a které Česká školní inspekce dává k dispozici také pedagogické veřejnosti. Jde například o modifikovaná kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vycházející z modelu tzv. kvalitní školy, nástroje pro hodnocení podmínek, průběhu a dosažené úrovně ve vybraných gramotnostech nebo některé informační systémy InspIS. Právě s využitím těchto nových nástrojů Česká školní inspekce hodnotila zejména podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, přičemž předkládaná výroční zpráva je souhrnem poznatků z inspekční činnosti popisujících aktuální stav počátečního vzdělávání v České republice.

Výroční zpráva si zachovává svoji tradiční strukturu, dochází pouze k dílčím, a věřím, že užitečným úpravám. Doporučení jsou formulována tak, aby oddělovala systémová doporučení od těch, která mohou aktivně využít pro zkvalitnění své práce přímo školy a školská zařízení, případně jejich zřizovatelé. Nově je přidána kapitola popisující naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, která komentuje míru naplňování indikátorů, jež jsou v tomto stěžejním strategickém dokumentu vytyčeny.

K pozitivním závěrům, které je možno na základě výstupů inspekční činnosti České školní inspekce za uplynulý školní rok učinit, patří určitě fakt, že se zvyšuje kvalita vzdělávání na prvním stupni základních škol. Na základě zjištění z hospitací je pak možné konstatovat, že na tomto stupni se více než kde jinde používají aktivizující metody práce a vzdělávání je stále více individualizováno. Zvyšuje se rovněž kvalita materiálně technického vybavení na školách, i když cenou, kterou za to školy platí, je zvýšená zátěž při přípravě a realizaci nejrůznějších projektových aktivit.

V této souvislosti je třeba upozornit, že Česká republika v posledních letech spoléhala ve velké míře na systém evropských dotací, a nepřijímala tak dostatečnou odpovědnost za systémové změny v regionálním školství. Závažným zjištěním je například počet dětí na jednu učitelku v mateřské škole, který je v současné době a v situaci, kdy děti přicházejí do školy nepřipravené v oblasti sebeobsluhy a zároveň s nedostatečně rozvinutými komunikačními



dovednostmi, limitující pro využívání stále se modernizujících učebních pomůcek, didaktické techniky a zejména inovativních metod práce. Uvedený stav pak posiluje privatizační tendence v nižších stupních vzdělávacího systému.

S podfinancováním škol a nedostatečným oceněním učitelské profese souvisí také velmi závažný problém se stárnutím pedagogických sborů. Podíl učitelů do 35 let je ve všech druzích škol nedostatečný vzhledem k podílu učitelů v nejstarší věkové skupině. K učitelské profesi je nutné perspektivní uchazeče motivovat a mladé učitele v systému udržet.

Narůstající rozdíly mezi formami a metodami práce na prvním stupni základních škol i na vyšších stupních vedou k rozevírajícím se nůžkám i ve výsledcích vzdělávání. Vysloveně alarmující je úroveň základních gramotností u žáků 1. ročníků v nematuritních oborech středních škol. Zvyšují se rovněž rozdíly mezi všeobecně a odborně zaměřenými školami, a to nejenom ve výsledcích vzdělávání. Zlepšuje se odborná příprava těchto žáků, ovšem zhoršuje se všeobecná složka vzdělání. I když se tlakem na odbornou přípravu může zlepšit krátkodobá uplatnitelnost žáků odborně zaměřených škol, jejich dlouhodobá perspektiva se nedostatečnou úrovní obecnějších dovedností, jakými jsou například komunikativní schopnosti nebo řešení problémů, zhoršuje.

Na závěr výroční zprávy Česká školní inspekce shrnuje hlavní doporučení směrem k vládě ČR, Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy a ke zřizovatelům škol. S ohledem na vývoj vzdělávání v jednotlivých krajích je zásadní soustředit pozornost k postupnému vyrovnávání regionálních disparit. Významnou úlohu mohou v tomto směru sehrát individuální systémové projekty podpořené prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, a to zejména jejich řízení a vzájemné propojování. Naprostou nezbytností je cílené a kontinuální vzdělávání pedagogů v oblastech oborových a předmětových didaktik. Jejich vzdělávání, aby bylo efektivní, musí svojí formou odpovídat potřebám škol z hlediska časového i organizačního. Programy musí být dlouhodobé a realizované přímo v prostředí jednotlivých škol. Tak bude možné systematicky budovat další odborné kapacity pro vzájemné vzdělávání v oblastech, které jsou pro úspěšné dosahování vzdělávacích cílů každého dítěte, žáka nebo studenta zásadní. Tématem k urychlenému řešení je kvalita přípravy budoucích učitelů. Máme k dispozici řadu informací, které mohou přispět ke konkrétním změnám v obsahu jejich vzdělávání na fakultách připravujících učitele a také k návaznému systému profesního rozvoje učitelů.

Česká školní inspekce předkládá tuto výroční zprávu s přesvědčením, že bude užitečným kompendiem informací pro všechny, kterým záleží na kvalitě a efektivitě vzdělávání dětí, žáků a studentů a že její obsah přispěje k tvorbě efektivních vzdělávacích politik založených na datech z přímé pedagogické praxe.



# 1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání v České republice je jednou ze základních součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného institucionálního vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále „MŠMT“). Splňuje veškeré požadavky Mezinárodní klasifikace vzdělání (ISCED 2011)<sup>1</sup> v úrovni preprimárního vzdělávání a je vymezeno jako **ISCED 2011-A – 020** (dříve ISCED 1997 – nultá úroveň). Je zajišťováno mateřskými školami zapsanými v rejstříku škol a školských zařízení, který spravuje MŠMT.

Činnost ČŠI se v oblasti předškolního vzdělávání dlouhodobě uskutečňuje v kontextu mezinárodní spolupráce. Pracovní skupina pro ranou péči a předškolní vzdělávání Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (ECEC OECD)<sup>2</sup>, kde má ČŠI svoji stálou zástupkyni, zpracovala a vydala publikaci *Starting Strong IV – Monitoring Quality*<sup>3</sup>. ČŠI poskytla data a podrobné informace k těmto srovnávacím analýzám, stejně tak jako k další připravované srovnávací studii týkající se přechodu z preprimárního do primárního vzdělávání (Transitions from ECEC to Primary School).

ČŠI se zapojila (společně s Chile, Dánskem, Estonskem, Itálií, Polskem, Ruskou federací a USA) do prvního pokusu o srovnávací mezinárodní šetření v oblasti předškolního vzdělávání, které realizovala Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (IEA)<sup>4</sup>. Začátkem roku 2016 byla zpracována mezinárodní přehledová zpráva *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries*, která porovnává politické strategie jednotlivých zemí týkající se výchovy a vzdělávání od narození dítěte po jeho vstup do primárního vzdělávání. Z důvodu zapojení nízkého počtu států se prozatím s realizací druhé fáze, která se měla věnovat zjišťování úrovně dovedností a schopností dětí včetně dotazníků pro rodiče, učitele a ředitele školy, nepočítá.

ČŠI připravila a zveřejnila pro školní rok 2015/2016 kvalitativně nový hodnoticí nástroj modifikovaný pro předškolní vzdělávání **Kritéria hodnocení, podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních**, který vychází z modelu tzv. kvalitní školy. V souladu se strategickými dokumenty ČR v oblasti vzdělávání<sup>5</sup> je jeho záměrem provázat externí a interní hodnocení školy a podpořit využívání výše uvedených kritérií v rámci vlastního hodnocení škol.

ČŠI věnovala v průběhu školního roku při inspekční činnosti také pozornost oblastem, které byly vymezeny v rámci specifických úkolů PHÚ na školní rok 2015/2016<sup>6</sup> pro oblast předškolního vzdělávání jako prioritní. Sledovala podporu rozvoje tělesné zdatnosti a pohybových dovedností dětí, vzdělávání dětí v oblasti bezpečnosti a ochrany dětí před projevy šikany, monitorovala rovněž úroveň etické výchovy v předškolním vzdělávání a úroveň vzdělávání dětí nadaných, talentovaných, mimořádně nadaných i dětí se zdravotním postižením.

Ve školním roce 2015/2016 bylo realizováno celkem 1004 inspekčních vstupů do škol poskytujících předškolní vzdělávání. Z toho v 830 (tj. 82,7 %) školách byla provedena komplexní inspekční činnost v rámci periodického inspekčního cyklu, v 80 (8 %) školách byla inspekční činnost uskutečněna na podnět, 50 (5 %) vstupů bylo provedeno na žádost soukromých škol. Následná inspekční činnost byla realizována v 28 (2,8 %) školách, přičemž ČŠI hodnotila účinnost opatření ke zjištěným nedostatkům zjištěných při předchozí inspekční činnosti. Zbývající část 16 (1,6 %) připadá na orientační inspekce. Bylo realizováno 3 011 hospitací, stejně jako v předchozích letech byla hospitační činnost nejdůležitějším nástrojem pro hod-

1 MŠMT, ČSÚ, ReferNet, 2015

2 <http://www.oecd.org/edu/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>

3 <http://www.oecd.org/publications/starting-strong-iv-9789264233515-en.htm>

4 [www.iea.nl](http://www.iea.nl)

5 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020

6 [http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Plan-hlavnich-ukolu/Plan-hlavnich-ukolu-Ceske-skolni-inspekce-na-s-\(2\)](http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Plan-hlavnich-ukolu/Plan-hlavnich-ukolu-Ceske-skolni-inspekce-na-s-(2))

nocení podmínek, průběhu i výsledků vzdělávání v mateřských školách. Česká republika je jednou ze zemí v rámci ECEC OECD, která uvádí, že hospitace jsou nejdůležitějšími nástroji hodnocení kvality služeb. Hospitační činnost jako nejdůležitější nástroj hodnocení kvality předškolního vzdělávání akcentuje 87,5 % inspekčních systémů v rámci OECD.

Tabulka 1

Inspekční činnost v mateřských školách ve školním roce 2015/2016

Typ inspekční činnosti	Počet	Podíl (v %)
Komplexní	830	82,7
Na žádost	50	5,0
Na podnět	80	8,0
Orientační	16	1,6
Následná kontrola	28	2,8
<b>Celkem</b>	<b>1 004</b>	<b>100,0</b>
Šetření stížnosti	94	

V průběhu školního roku 2015/2016 došlo novelami zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, v oblasti předškolního vzdělávání k mnoha výrazným změnám. Tyto změny reagovaly na priority, které si Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanovilo ve strategických dokumentech rezortu<sup>7</sup>.

Vytváření rovných podmínek a příležitostí ve vzdělávání – tzv. společné vzdělávání – blíže upravuje školský zákon, zejména ve znění zákona č. 82/2015 Sb., a prováděcí předpisy. Na uvedenou novelu navazuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a novela vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, tj. vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. Zásadní a v oblasti předškolního vzdělávání převratné změny deklaruje zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. Stanovuje povinné předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, a způsoby jeho plnění, snižuje věkovou hranici pro možný nástup dítěte do mateřské školy ze 3 let na 2 roky (odložená účinnost), stanovuje možnost a podmínky individuálního vzdělávání předškolního dítěte a upravuje náležitosti zápisu tzv. lesních mateřských škol do rejstříku škol. Stát se zavázal garantovat postupně (do roku 2020) místo v mateřské škole každému dítěti od 2 let.

V návaznosti na výše uvedené legislativní změny se **Opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 11. srpna 2016 mění Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je účinný od 1. září 2016**. Mateřské školy jsou povinny uvést do souladu svoje Školní vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání (dále „ŠVP PV“) nejpozději do 1. září 2017.

<sup>7</sup> Zejména Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020. Mezi hlavní úkoly v oblasti předškolního vzdělávání patří především zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání, podpora mateřských škol při začleňování dětí ze znevýhodněných skupin, řešení otázky vzdělávání dětí od 2 let a zvyšování kapacit předškolního vzdělávání.

## Podmínky předškolního vzdělávání

### 1.1.1 Školy a děti v předškolním vzdělávání

Počet mateřských škol v ČR v posledních letech stále mírně stoupá. Je to dáno především snahou zřizovatelů uspokojit vysokou poptávku po umístění dětí. Ve školním roce 2015/2016 bylo v ČR 5 209 mateřských škol, to je nárůst o 51 škol oproti předchozímu roku.

Tabulka 2

#### Mateřské školy

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Počet mateřských škol celkem	5 085	5 158	5 209
z toho počet škol pro děti se SVP	113	115	115
Podíl soukromých škol (v %)	4,9	5,8	6,4
Podíl církevních škol (v %)	0,8	0,9	0,9
Podíl malých škol – MŠ do 50 dětí (v %)	51,7	52,1	52,7

Také trend vzniku nových soukromých mateřských škol pokračuje. Jejich podíl ze všech subjektů poskytujících předškolní vzdělávání činil 6,4 %, tj. nárůst oproti předchozímu roku o 0,6 %. Naopak podíl církevních škol je stabilní a tvoří 0,9 % z celkového počtu mateřských škol.

Tabulka 3

#### Děti v předškolním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Počet dětí v PV celkem	363 568	367 603	367 361
z toho podíl dětí se zdravotním postižením (v %)	2,8	2,8	2,9
z toho podíl cizinců v PV (v %)	1,7	2,0	2,3
z toho podíl dětí mladších 3 let v PV (v %)	9,1	10,3	11,6
Podíl 5letých dětí v MŠ z celkové populace 5letých dětí (v %)	90,5	90,6	91,8

Věková struktura dětí začleněných do předškolního vzdělávání je poměrně vyvážená. Z celkového počtu 367 361 dětí tvoří největší podíl děti 5–6leté (29,9 %), dále děti 4–5leté (28,2 %), o něco méně je dětí 3–4letých (24,7 %), starších 6 let je 5,7 %. Děti mladších 3 let je 11,6 %, to je nárůst oproti předchozímu školnímu roku o 1,2 %. Podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se nezměnil, zůstává na zhruba stejné úrovni již několik let. Podíl dětí-cizinců vzrostl na 2,3 % (v předchozím roce činil 2,0 %).

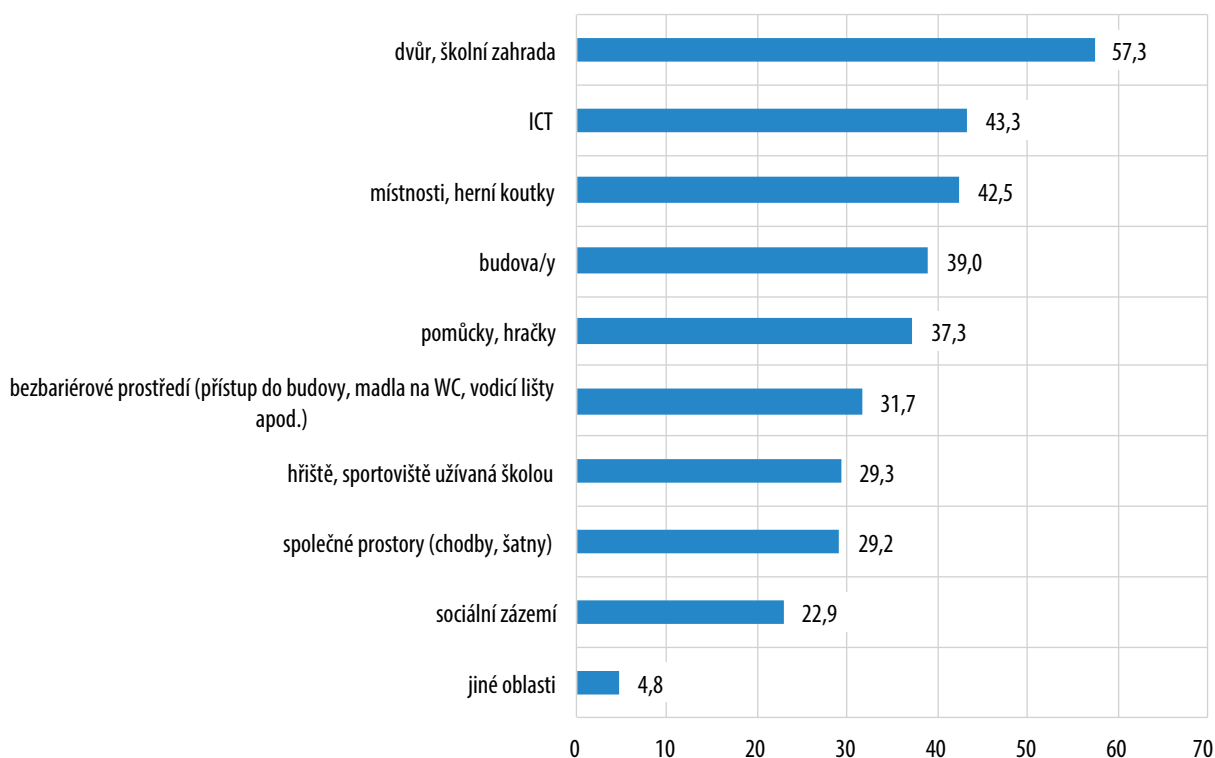
Počet odmítnutých žádostí dle očekávání klesá, v uplynulém školním roce to bylo 41 041, v předchozím 50 800.

## 1.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v předškolním vzdělávání

Prostorové a materiální podmínky navštívených mateřských škol jsou dlouhodobě převážně velmi dobré. Jen ve 2 % případech zjistila ČŠI zjevné problémy a konstatovala, že podmínky spíše neumožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP. Podobně jako v předchozím roce se nejčastěji jednalo o nevyhovující místnosti či herní koutky, vybavení ICT technikou, stav zahrady, popř. vnitřní vybavení. Ředitelé mateřských škol stále pocítují velkou potřebu dále do materiálních podmínek investovat (celkem 98,8 % ředitelů), a to právě do vybavení zahrad, herních koutků, vybavení ICT technikou a do obnovy hraček a pomůcek.

Graf 1

Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek MŠ – podíl škol (v %)



I přes mírný meziroční nárůst porušení právních předpisů v oblasti bezpečnosti prostor školy (letos zjištěno v 7,7 % navštívených škol, loni 6,3 %) lze konstatovat, že zajištění bezpečného prostředí je pro většinu škol velmi důležité až zásadní. Nejčastěji byly zjištěny závady na zahradách, ve společných prostorech a v herních koutcích.

V oblasti rozvoje základů zdravého životního stylu je často opomíjenou problematikou v mateřských školách vedení dětí k návyku správného sezení, přičemž je známo, že výskyt vadného držení těla je v současné době u dětské populace v České republice považován za jednu z nejčastějších funkčních poruch. Z inspekční činnosti vyplývá, že učitelky v mateřských školách nevěnují problematice návyku sezení potřebnou pozornost a nesprávné sezení dětí dostatečně nekorigují (jen 27,5 % učitelů sleduje a opravuje správné sezení, naopak téměř 24 % učitelů se problematice nevěnuje vůbec nebo jen minimálně). Znepokojivá je také okolnost, že zásady správného držení těla ve třídách mateřských škol nepodporuje ani vhodný sedací nábytek (tento stav byl zjištěn ve 12 % provedených hospitací). Vybavení sedacím nábytkem v některých případech nezohledňuje svou velikostí rozdílnou tělesnou výšku zvláště nejmenších dětí. I když jde u předškolních dětí o krátkodobé sezení, požadovaný návyk nemůže být v nevhodných podmínkách rozvíjen účelně. Fixace špatných návyků sezení se také negativně odráží v oblastech grafomotoriky, jejíž problematika úroveň je dlou-

hodobě uváděna jako jeden z důvodů pro odklad povinné školní docházky. Tyto nevhodné podmínky jsou rizikovým faktorem vzhledem k připravenosti dětí na základní vzdělávání, ve kterém již zažitý způsob sezení sehrává významnou roli z hlediska soustředění, výkonu, úrovně psychické pohody a zdraví žáka.

Hodnocení materiálních podmínek z pohledu ředitelů a učitelů zobrazuje tabulka č. 4.

Tabulka 4

#### Hodnocení materiálních a prostorových podmínek podle ředitelů a učitelů (v %)

Výrok		Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Ve škole je k dispozici dostatek vyhovujících vyučovacích pomůcek.	Ředitelé	35,3	59,0	5,2	0,4
	Učitelé	47,7	45,4	6,2	0,8
Ve škole převládá spokojenost s pracovním zázemím pedagogických pracovníků (kabinety, sborovna).	Ředitelé	24,4	57,3	14,4	3,8
	Učitelé	59,6	34,1	5,4	0,9
Ve škole převažuje celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením školy.	Ředitelé	23,4	67,5	8,9	0,2
	Učitelé	39,4	47,2	12,5	0,9

Spokojenost učitelů s prostorovými a materiálními podmínkami je ve srovnání s řediteli škol významně vyšší. Ředitelé tak mnohem více akcentují potřeby investic ve snaze zatraktivnit školy ve srovnání s konkurenčními MŠ.

Materiální i bezpečnostní podmínky pro vzdělávání dětí do 3 let se zatím příliš nezlepšily. Pedagogické pracovnice si uvědomují, že zařazení takto malých dětí přináší zvýšené nároky, ale zatím neměly téměř žádné možnosti, jak získat relevantní informace, protože tato problematika byla řadu let zcela opomíjena. Jedná se o to, že péče o netříleté děti vyžaduje odlišné nároky na vybavení a úpravu prostor, a také dostatečnou orientaci v dané problematice. MŠMT zatím připravilo jen stručný materiál se základními informacemi.

### 1.1.3 Finanční podmínky v předškolním vzdělávání

Finanční podmínky mateřských škol, které jsou samostatnými subjekty, hodnotila ČŠI v 616 školách. V naprosté většině škol pokrývaly finanční prostředky v souhrnu jejich potřeby. V 81 škol (13,1 %), z toho 47 soukromých, však v daném školním roce finanční zdroje nepokryly všechny náklady na činnost.

Úplata za vzdělávání činila v průměru 850 Kč za měsíc, přičemž mezi školami byly značné rozdíly v její výši. 29 mateřských škol (4,7 %), v nichž se vzdělávalo 531 dětí, úplatu nevybíralo, naopak maximální výše úplaty činila v jedné soukromé MŠ 17 995 Kč za měsíc. Obecně však v soukromých mateřských školách byla úplata stanovena od 500 Kč.

Ve školách, které úplatu vybíraly, bylo od této úplaty osvobozeno 2 577 dětí, tedy celkem bylo od platby osvobozeno 3 108 dětí (6,35 %). Nejvyšší míra školného, tj. 1 000 Kč a více, byla stanovena v krajích Praha, Středočeský, Jihomoravský, Olomoucký, Moravskoslezský a Vysočina.

V kalendářním roce 2015 byly navýšeny celkové veřejné výdaje na předškolní vzdělávání ve srovnání s rokem 2014 přibližně o 0,03 % na 19 325,2 mil. Kč. Podíl výdajů na předškolní vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství tak činil 10,6 %. Jedná se o nepatrný pokles proti minulému školnímu roku (0,2 %). Republikový normativ se ve srovnání s rokem 2014 nezměnil a činil 39 235 Kč. Výdaje na dítě se výrazně zvýšily o 8 755 Kč, došlo tak k nárůstu proti předcházejícímu roku o 20 %.

ČŠI hodnotila také posun školy (v 928 školách) v oblasti finančního zabezpečení od poslední inspekční činnosti. Ve 176 z těchto MŠ k vývoji v oblasti finančních podmínek došlo,

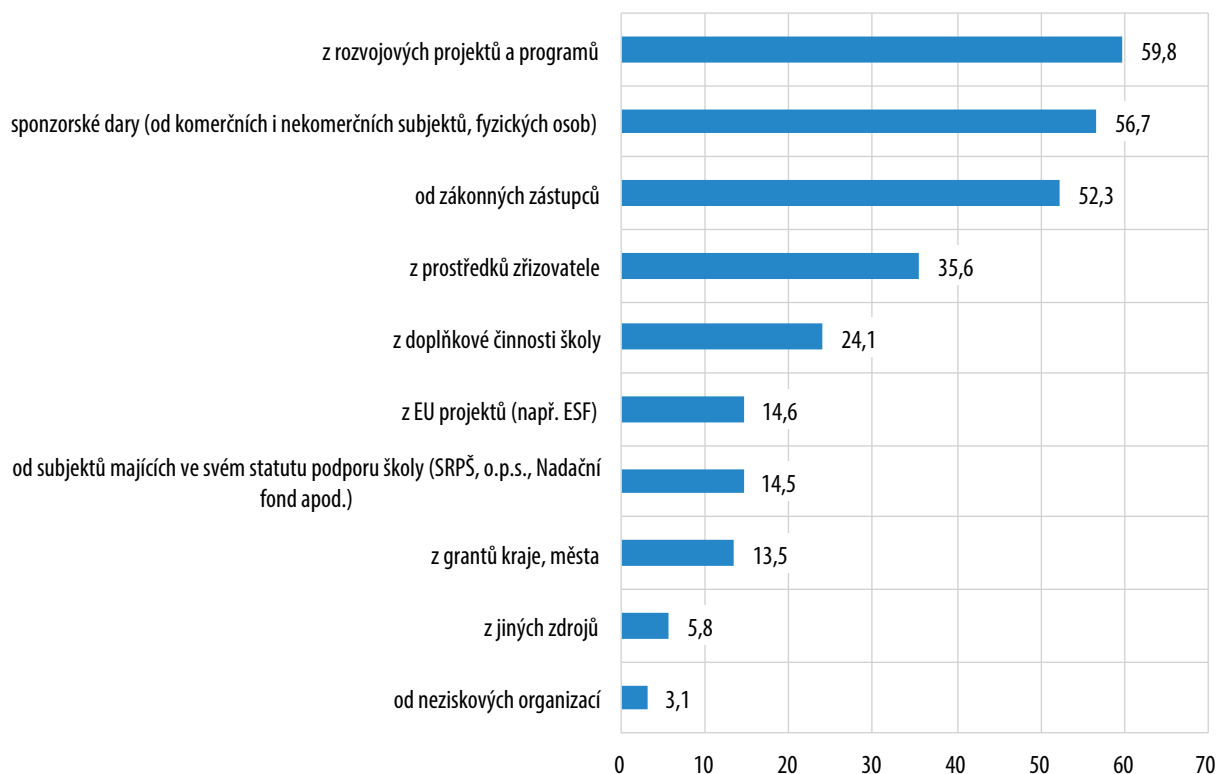


ve většině z nich (65,9 %) bylo zaznamenáno mírné zlepšení, v 29 % škol dokonce výrazné zlepšení. V 5,1 % škol došlo naopak k mírnému zhoršení.

Většina ředitelů škol (77,1 %) má snahu o získávání dalších finančních prostředků pro zlepšování činnosti školy. Ve většině případů se jedná o finance z rozvojových projektů a programů (59,8 % škol) a sponzorských darů od komerčních a nekomerčních subjektů a fyzických osob (56,7 % škol). Výrazný podíl příjmu škol tvoří finanční zdroje od zákonných zástupců (52,3 % škol).

Graf 2

#### Zdroje získávání dalších finančních prostředků pro zlepšování činnosti školy – podíl škol (v %)



ČŠI provedla také ve 31 MŠ veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků přidělených ze státního rozpočtu. Ve 14 případech přitom bylo konstatováno pochybení škol, přičemž v 11 z nich se jednalo o podezření na porušení rozpočtové kázně v souhrnné částce 419 538 Kč.

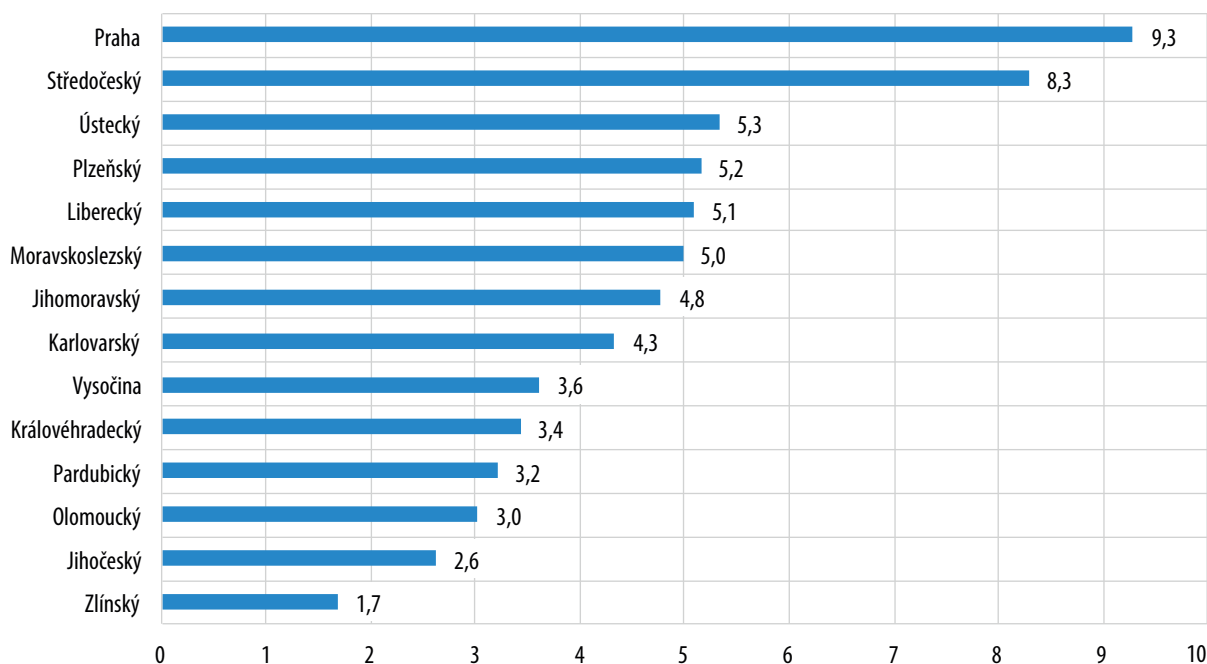
#### 1.1.4 Personální podmínky v předškolním vzdělávání

Ve školním roce 2015/2016 bylo v mateřských školách v České republice zaměstnáno celkem 29 513,8 přepočtených pedagogických pracovníků, z nichž 5,3 % nesplňovalo požadavky na odbornou kvalifikaci stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Z hlediska odborné kvalifikace se situace v mateřských školách zlepšuje, neboť v roce 2014/2015 byl podíl učitelů bez požadované kvalifikace 8,6 %. V České republice měl nejvyšší zastoupení kvalifikovaných pedagogů Zlínský (98,3 %), Jihočeský (97,4 %) a Olomoucký (97 %) kraj. Naopak nejnížší zastoupení kvalifikovaných pedagogů bylo v Praze (90,7 %), ve Středočeském (91,7 %) a Ústeckém (94,7 %) kraji.



Graf 3

Podíl odborně nekvalifikovaných pedagogických pracovníků v mateřských školách podle kraje (v %)



Dle studie IEA8 má Česká republika (kromě Chile – 32) stanoven nejvyšší počet dětí na třídu, ve které se vzdělávají děti od 3 let do 6 let, a to 24–28. Dánsko má maximální počet dětí určen na 20–25, Estonsko 20–24, Itálie 18–26, USA 17–20.

Tabulka 5

Maximální počet dětí ve třídě předškolního vzdělávání dle IEA

Země	Počet dětí
Chile	32
Česká republika	24–28
Dánsko	20–25
Estonsko	20–24
Itálie	18–20
USA	17–20

Obdobně vychází analýza poměru pedagogického pracovníka na počet dětí, kdy Chile má tento poměr nejvyšší 1:16, následuje Česká republika 1:13, Estonsko 1:10, USA 1:10 a Polsko 1:8.

#### 1.1.4.1 Ředitelé mateřských škol

Většina ředitelů (97,5 %) splňovala odbornou kvalifikaci pro výkon funkce stanovené v §5, 32a a 33 zákona č. 563/2004 Sb. Ze zbývajících 2,5 % nesplňovalo odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost 1,6 % ředitelů a 1,3 % nesplnilo podmínky pro absolvování funkčního studia pro ředitele škol. Bylo rovněž zjištěno porušení v plnění nebo rozsahu hodin přímé vyučovací povinnosti ředitele (4,3 %). V těchto případech ČŠI udělila lhůtu k odstranění nedostatku.

8 Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries, s.106 a 107.

Potvrzuje se, že průměrný věk ředitelů má stoupající tendenci. V předchozím roce činil 49,8, nyní 50,8 roku, což je dáno tím, že většina ředitelů pokračovala nadále ve své funkci.

Stejně jako v předchozích letech bylo nejvíce ředitelů ve věkové kategorii 46–55 let (47,7 %). Ředitelé do 35 byli spíše výjimkou (4,3 %), naopak ředitelů ve věkové kategorii 55–65 let byla skoro třetina (28,3 %). Délku svojí pedagogické praxe ve funkci uváděli ředitelé nejčastěji mezi 6–25 lety.

Další vzdělávání ředitelů je většinou orientováno na studium prohlubování odborné kvalifikace (88,1 %), studium ke splnění kvalifikačních předpokladů (16,3 %) a dalších kvalifikačních předpokladů (12,6 %). V posledních dvou letech neprošlo žádným vzděláváním 5,3 % dotazovaných ředitelů. Z hlediska témat se další vzdělávání ředitelů týkalo zejména školské legislativy (72,5 % ředitelů, kteří se účastnili DVPP), organizace řízení školy (49,9 %), vedení pedagogického procesu (48,9 %) a bezpečnosti a ochrany zdraví (41,8 %). Naopak nejméně byly zastoupeny oblasti zájmového a neformálního vzdělávání (13,5 %), dovednosti ICT (10,4 %) a vzdělávání v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí (3,3 %), která se však v praxi týká jen menší části MŠ.

Potvrzuje se zjištění ČŠI o nedostatečné orientaci ředitelů MŠ v právních předpisech. Sami ředitelé uvádějí, že pro zlepšení kvality svojí práce by potřebovali vzdělávání v legislativní oblasti (56 %). Dalšími oblastmi jsou zejména ekonomická a finanční oblast (33,3 %), inkluzivní vzdělávání (29,5 %), vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (22,4 %), manažerské dovednosti (20 %), ICT (14,9 %), vedení pedagogického procesu (14,1 %), organizační řízení školy (13,8 %) a cizí jazyky (13,4 %).

Ředitelé poukazují na přílišnou administrativu spojenou s řízením školy jako na překážku, která je nejvíce omezuje při výkonu funkce (80,2 %). Dalšími jsou časová náročnost jednotlivých činností (27,7 %), vysoká míra vyučovací povinnosti ředitele školy (26 %), nedostatečný rozpočet a finanční prostředky (21,6 %), nepružná nebo nepřehledná legislativa (20,6 %), psychická náročnost povolání (18,6 %) a vysoká míra zodpovědnosti (18,3 %).

Na místo ředitele mateřské školy bylo vyhlášeno 343 konkurzů. Iniciátorem byl vždy zřizovatel školy, mimo jeden případ, kdy návrh na vyhlášení konkurzu podala ČŠI. V 1,5 % případů byl znovu do funkce jmenován dosavadní ředitel školy, v 83,1 % případech jiný uchazeč a v 15,4 % nebyl jmenován ani jeden z uchazečů, a to z těchto z důvodů: uchazeči se nedostavili, byli shledáni jako nevhodní nebo nesplňovali požadovanou kvalifikaci. Ve více než polovině těchto případů byl vyhlášen nový konkurz. Jmenování ředitele školy je v kompetenci zřizovatele. Usnesení konkurzní komise o vhodnosti uchazečů respektoval zřizovatel v 95,3 %. V 4,7 % případů jmenoval uchazeče z jiného než z prvního místa výsledného pořadí uchazečů. Ukázalo se, že ne všichni ředitelé byli jmenováni do funkce na základě konkurzního řízení. Tuto zákonnou podmínku (§ 166 odst. 2 školského zákona) nesplňovalo 4,3 % ředitelů z navštívených veřejných škol. V těchto případech inspekční týmy upozornily zřizovatele škol na nutnost vypsání nového konkurzního řízení.

#### 1.1.4.2 Učitelé mateřských škol

V mateřských školách navštívených ČŠI v daném školním roce bylo hospitováno 3 011 pedagogů, z nichž 7,7 % nesplňovalo požadovanou kvalifikaci. V tomto počtu jsou zahrnuti učitelé, kteří mohou pedagogickou činnost vykonávat na základě výjimek novely zákona č. 563/2004 Sb., i ti, kteří si požadovanou kvalifikaci doplňují studiem (13,5 %), popř. jsou nekvalifikovaní, protože se ředitelům nepodařilo, zejména z důvodu špatné dopravní dostupnosti či nabídky velmi krátkého pracovního úvazku, zajistit kvalifikovaného pedagoga. Z uvedených důvodů zaměstnávalo nekvalifikované učitelky 26,5 % navštívených škol a získání odborně kvalifikovaných učitelů jim činí velké potíže. Jednou z příčin je skutečnost, že postupně odcházejí do starobního důchodu poměrně silné ročníky pedagogických pracovníků a nové učitelky poměrně snadno získávají pracovní umístění na plný úvazek v dobře dostupných lokalitách. V hodnoceném školním roce dovršilo 27,3 % hospitovaných učitelů

31–40 let pedagogické praxe a 2,5 % 41–50 let pedagogické praxe. Z tohoto zjištění je zřejmé, že v nedaleké budoucnosti bude potřeba výrazně doplnit pedagogické sbory v mateřských školách novými učiteli.

Z inspekčních zjištění vyplynulo, že začínajícím a novým pedagogickým pracovníkům nabízejí ředitelé různé formy metodické podpory. Nejčastěji bylo využíváno přidělení uvádějícího učitele/mentora, vzájemné hospitace a náslechy, kurzy či semináře nebo konzultace s vedením školy.

Tabulka 6

Formy podpory začínajících a nových učitelů – podíl škol (v %)

Forma podpory	Začínající učitelé	Noví učitelé (s pedagog. praxí)
Formální zaškolovací program (nový PP je seznámen s fungováním konkrétní školy a povoláním PP)	50,2	55,7
Přidělení mentora nebo uvádějícího učitele	70,2	48,7
Vzájemné hospitace učitelů, náslechy	71,7	67,7
Konzultace s ředitelem / vedením školy	84,4	89,9
Kurzy, semináře	64,4	71,5
Jiné formy podpory	3,9	4,4

Podíl poskytované podpory začínajícím a nově nastupujícím učitelům se v porovnání s předchozím rokem ve sledovaných oblastech změnil. Četnost přidělení mentora nebo uvádějícího učitele překvapivě poklesla u začínajících učitelů o 12,2 % a naopak vzrostla u nově nastupujících o 4,8 %. Využití vzájemných hospitací u začínajících učitelů vzrostlo o 9,5 %, u nových pedagogů dokonce o 14,5 %. Podíl podpory formou konzultací s vedením škol se zvýšil jak u začínajících (o 7,8 %), tak i u nově nastupujících pedagogů (o 14,5 %).

Dlouhodobě přetrvává pozitivní trend četného prohlubování odborné kvalifikace prostřednictvím dalšího vzdělávání. Přibližně 75 % pedagogů se účastnilo široké nabídky vzdělávacích seminářů či akreditovaných kurzů. Nejčastěji bylo jejich vzdělávání zaměřené na vědomosti a oblasti, které učitelé vyučují (58 %), na progresivní metody a formy práce (42 %) a podporu rozvoje gramotností a klíčových kompetencí (22 %). Toto zjištění dokládá, že vzdělávání pedagogů se stává cíleným, systematickým a existuje reálný předpoklad, že přispívá ke zvýšené kvalitě poskytovaného vzdělávání. Naopak nejnižší zájem byl vyhodnocen o výuku v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí (3 %) a o inkluzivní vzdělávání (4 %). Příčinou však může být omezená nabídka seminářů zaměřených na tyto dvě uvedené oblasti.

Výše uvedené čtenější zastoupení kvalifikovaných učitelů a pozitivně hodnocené další vzdělávání pedagogů bylo příčinou pozitivního hodnocení inspektorů. Ve 32 % škol, v nichž se změnila kvalifikovanost, došlo k výraznému zlepšení v oblasti personálních podmínek, tzn. k významnému zvýšení podílu kvalifikovaných pedagogů, v 53 % pak k mírnému zlepšení. Pouze u 5 % škol konstatovali inspektoři jejich mírné zhoršení, tedy snížení podílu kvalifikovaných učitelů.

I když počet pedagogů s vysokoškolským vzděláním v mateřských školách přirozeně stoupá, mezinárodní srovnávací studie<sup>9</sup> poukazují na skutečnost, že Česká republika je jedna z mála zemí, kde není pro předškolní pedagogy požadováno vysokoškolské vzdělání a postačuje středoškolské – ISCED 3.

9 Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries, s. 88–101.

Tabulka 7

Struktura učitelů podle nejvyššího vzdělání v mateřských školách (bez škol pro děti se SVP) – podíl učitelů (v %)

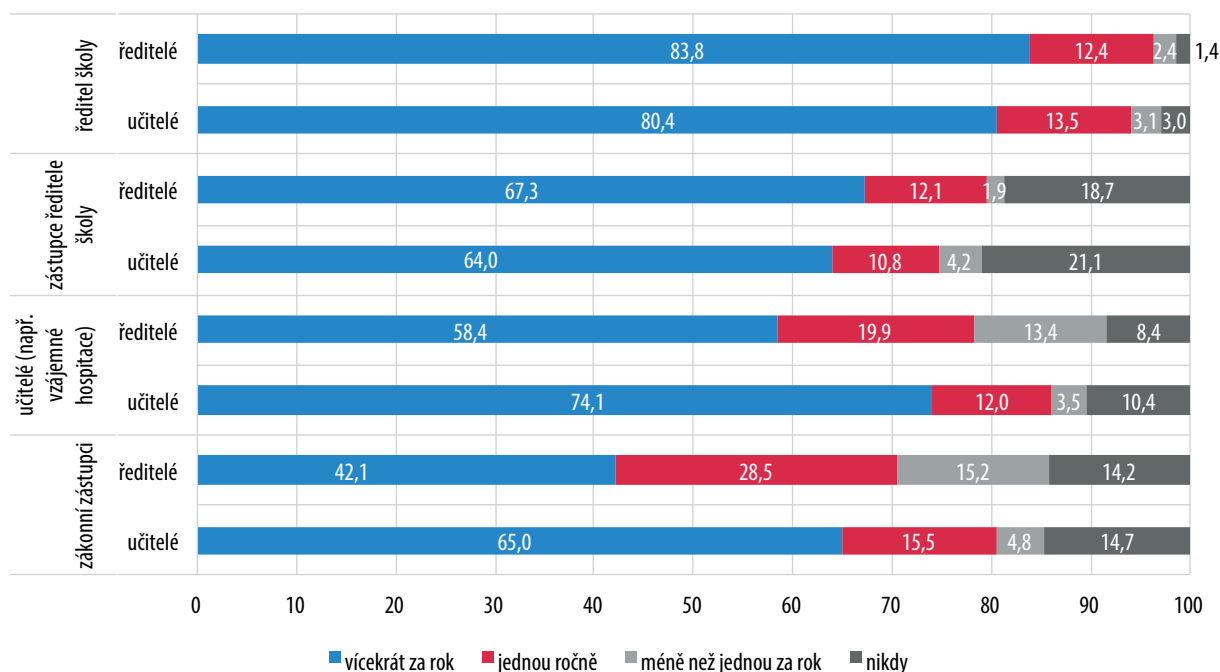
Nejvyšší dosažené vzdělání	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Střední a střední vzdělání s výučním listem	1,4	1,3	1,0
Střední vzdělání s maturitní zkouškou	81,4	78,4	76,5
Vyšší odborné vzdělání	3,2	4,1	4,5
Vysokoškolské vzdělání	14,0	16,2	18,0

Zdroj: Vývojová ročenka školství 2005/2006–2015/2016, MŠMT

Zásadní součástí poskytované podpory všem učitelům bez ohledu na délku jejich praxe je hodnocení jejich práce. Hodnotící zpětnou vazbu učitelům poskytuje nejčastěji vedení školy. Významně zastoupena je však také zpětná vazba ze strany ostatních učitelů a zákonných zástupců. Názory ředitelů škol a učitelů na četnost takovéto zpětné vazby se do určité míry liší.

Graf 4

Četnost hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby – podíl ředitelů, resp. podíl učitelů (v %)



### 1.1.5 Řízení školy v předškolním vzdělávání

Základem řízení systematického zvyšování kvality je srozumitelná vize, koncepce a formulace cílů. Tento požadavek splnilo na očekávané úrovni 90,6 % mateřských škol, 3,4 % by mohlo být v tomto ohledu pro ostatní příkladem dobré praxe. Již o něco méně (88,8 %) škol dokázalo zpracovat ŠVP, který z vize a strategie rozvoje školy vychází a zároveň je v souladu s RVP PV; jeho cíle jsou srozumitelné pro pedagogy i rodiče. Další 3 % škol zpracovalo ŠVP výborně a z těchto ŠVP by 3/4 mohlo být příkladem dobré praxe pro ostatní MŠ. V aktivním řízení školy z pedagogického hlediska, kdy vedení školy pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření, spatřuje ČŠI stále rezervy. Právě přístup vedení školy v oblasti řízení pedagogických procesů je klíčový pro kvalitu vzdělávání, které škola poskytuje. V 16,8 % škol konstatovala ČŠI stav, který vyžaduje zlepšení, a v 1 % škol bylo pedagogické řízení školy naprosto nevyhovující.

ČŠI porovnávala úroveň řízení v kontextu s předchozí inspekční činností ve škole. V 28 % škol, u kterých se projevila změna v úrovni řízení, došlo k výraznému zlepšení a v 42,7 % škol k mírnému zlepšení. Naproti tomu v 22,1 % škol došlo k mírnému zhoršení a v 7,2 % škol k výraznému zhoršení kvality řízení školy.

Většina ředitelů k výstupům z inspekčních činností přihlíží. Pokud obdrží lhůtu k odstranění nedostatků, tak reagují velmi rychle a přijímají opatření. Se skutečnostmi popsány v textu inspekční zprávy však pracují sporadicky.

Rezervy spatřuje ČŠI ve využívání pedagogické rady jako poradního orgánu ředitele školy. Většina škol se na jednání pedagogické rady důsledně nezabývá otázkami kvality vzdělávacího procesu, závěry z hospitační činnosti a přijímáním opatření pro další práci. Ukazuje se, že i poznatky z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mnohdy nejsou sdělovány ostatním kolegům a důsledně využívány v praxi MŠ.

V realizaci přijímacího řízení školy většinou postupovaly v souladu s příslušnými právními předpisy. Podmínky k přijímání k předškolnímu vzdělávání dle § 34 odst. 2 školského zákona nestanovilo správně 1 % škol, kritéria pro přijímání dětí v rozporu s právními předpisy nastavilo 1,4 % škol. Opět bylo nejčastějším pochybením upřednostnění trvalého místa bydliště namísto přednostního přijetí dítěte v posledním roce před zahájením školní docházky, kterou upravuje § 34 odst. 4 školského zákona. V porovnání s předchozím rokem mírně stoupl počet škol, ve kterých bylo shledáno porušení v dodržování nastavených podmínek a kritérií pro přijímání dětí, a to z 2,3 % na 4,7 %.

Ne všechny školy postupují při přerušení nebo omezení provozu plně s požadavky § 3 vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. U 1,5 % škol musela ČŠI konstatovat jeho porušení.

ČŠI řešila 97 podnětů a stížností, které se vztahovaly k činnosti mateřské školy. S největším počtem podnětů se na ČŠI obrátili rodiče (36,1 %), dále pak zřizovatel školy (21,6 %), samotní učitelé či zaměstnanci školy (10,3 %) a v několika případech byl stěžovatel anonymní (17,5 %).

Nedílnou součástí úspěšné řídicí práce je efektivní komunikace se zákonnými zástupci. Informace o dětech podávají mateřské školy stále především prostřednictvím školních nástěnek a vývěsek (96,2 %), na třídních schůzkách (89,9 %), v rámci stanovených konzultačních hodin (87,2 %) a při neformálním setkávání a telefonicky (81,2 %, resp. 79,4 %). Významná část MŠ spravuje své webové stránky (80,1 %), naopak facebook je dosud zastoupen jen 2 % mateřských škol.

Informační systém ČŠI InspIS PORTÁL, který usnadňuje komunikaci školy s rodiči a slouží pro snadné a efektivní vyhledávání škol a informací o nich dle uživatelem zadaných parametrů, využilo 1 345 škol, které uvedly, že poskytují předškolní vzdělávání (MŠ včetně speciálních). Jsou zde soustředěny důležité a užitečné informace o jednotlivých školách, včetně inspekčních zpráv.

### 1.1.6 Podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, systém školního poradenství

Ve školním roce 2015/2016 bylo do předškolního vzdělávání zařazeno celkem 10 536 dětí zdravotně postižených (dále „SVP“), tzn. 2,9 % z celkového počtu dětí přijatých k předškolnímu vzdělávání. Tyto děti byly zařazeny do 115 speciálních mateřských škol či integrovány v běžných třídách MŠ. Z celkového počtu všech navštívených MŠ mělo 29,8 % škol vytvořeno podmínky pro vzdělávání dětí tělesně postižených (bezbariérový přístup) a 3 % škol pro děti smyslově postižené. Počet přijatých dětí se SVP v tomto školním roce mírně vzrostl. ČŠI navštívila celkem 184 tříd zřízených pro děti se SVP, ve kterých se vzdělávalo 2 297 dětí, z nichž 814 bylo v posledním ročníku před nástupem do základní školy. V hospitovaných běžných třídách bylo integrováno 1 808 dětí se SVP. Mateřské školy jsou přijímání a integraci dětí zdravotně postižených velmi otevřené. Včleňování těchto dětí do kolektivu zdravých dětí má



vzestupnou tendenci, a to i přesto, že školy doposud nemají vytvořeny optimální podmínky zejména v oblasti poradenské a personální. Tento faktor může být jedním z důvodů, proč 22,4 %, resp. 29,5 % ředitelů a 34,4 %, resp. 12 % učitelů vnímá, dle dotazníkového šetření, potřebu výraznější podpory v oblasti vzdělávání dětí se SVP a v oblasti inkluzivního vzdělávání. Systematická poradenská činnost odborníků byla zaznamenána ve speciálních školách, které mají vlastní speciálně pedagogická centra, a MŠ tím pádem měly specialisty k dispozici dle jejich potřeby. Naopak pedagogové běžných tříd měli možnost konzultace s odborníky omezenou, neboť poradenská zařízení nezvládala, z důvodu omezeného personálního zabezpečení a vysokého počtu klientů, poskytovat konzultační činnost dle jejich aktuálních potřeb. Tento zásadní nedostatek mohou školy v následujících dvou letech vyřešit zapojením se do Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, prostřednictvím kterého mohou získat finanční prostředky mj. k zajištění adekvátní personální podpory (školního asistenta, speciálního pedagoga, psychologa či sociálního pedagoga) a z prostředků si mohou také uhradit další vzdělávání pedagogických pracovníků. V květnu 2016 navíc začala v Národním ústavu pro vzdělávání realizace individuálního projektu systémového Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj (KIPR), jehož hlavním cílem je zlepšení poradenského systému.

Děti se SVP zařazené do běžných tříd byly vzdělávány na základě doporučení školského poradenského zařízení (dále „ŠPZ“), která byla zapracována do individuálních vzdělávacích plánů (dále „IVP“). Některé školy zapojením do rozvojového programu „Kompenzační učební pomůcky pro žáky se zdravotním postižením“ získaly v roce 2015 kvalitní didaktické pomůcky.

Přetrvávajícím problémem v MŠ je neustále se zvyšující počet dětí s narušenou komunikační schopností. Inspekční činností bylo zjištěno, že ve školním roce 2015/2016 bylo v péči logopeda 25,3 % dětí zařazených do předškolního vzdělávání. ČŠI zjišťovala, jakým způsobem je v MŠ podporována logopedická prevence z důvodu stále se zhoršující komunikační schopnosti dětí a zvýšeného procenta odkladů povinné školní docházky, jejichž příčinou jsou logopedické vady a poruchy řeči (27 %) a celkový opožděný vývoj řeči (9 %). Negativním zjištěním je skutečnost, že počet dětí s odloženou povinnou školní docházkou z těchto důvodů se v porovnání se školním rokem 2014/2015 nepodařilo snížit. Z inspekčního zjištění vyplynulo, že 38,7 % škol využívá služeb interního pedagogického pracovníka (asistenta logopeda či logopedického preventisty) a necelých 25 % škol využívá služeb externího logopeda, docházejícího do MŠ. Většina škol vyhledává děti s narušenou komunikační schopností a doporučuje je k diagnostice a odborné péči mimo MŠ. Celkově 97 % škol uvedlo, že poskytování logopedické prevence a péče je potřeba a zajišťují ji některými výše uvedenými způsoby. K účinnější každodenní logopedické prevenci významně napomáhá vzdělávací program „Logopedický asistent – primární logopedická prevence ve školství“ realizovaný NIDV, který je zaměřen na podporu znalostí a praktických dovedností pedagogů v oblasti logopedické prevence u dětí předškolního věku. Výrazně negativním jevem je dle sdělení ředitelky MŠ však skutečnost, že rodiče nepřistupují k nápravě řečových vad svého dítěte odpovědně, a přestože ve většině škol jsou zákonným zástupcům poskytovány kontakty na odborná pracoviště, na logopedickou nápravu s dítětem nedocházejí. Dalším významným faktorem negativně ovlivňujícím včasné ukončení řečového vývoje dítěte předškolního věku je přetrvávající nedostatek klinických a školských logopedů.

V porovnání se vzděláváním dětí se SVP je ze strany škol věnováno méně pozornosti podpoře nadaných, popř. mimořádně nadaných dětí. Jedním z důvodů je obtížné rozlišení zrychleného vývoje dítěte způsobeného např. podnětným rodinným prostředím od mimořádného nadání. Tím se děti nedostávají do péče odborníků, kteří by jejich mimořádné nadání diagnostikovali. Pedagogové nemají v poskytování podpory dětem nadaným a mimořádně nadaným dostatečné zkušenosti. Tuto skutečnost potvrzuje i tematická zpráva ČŠI „Vzdělávání žáků ve středních školách s pedagogickými obory vzdělávání“, která hodnotí přípravu žáků v průběhu studia jako alarmující, neboť ve více než třetině oborů bylo seznamování žáků s metodikou vzdělávání těchto dětí pouze okrajové a v 6,8 % oborech nebylo vůbec součástí vzdělávání. S ohledem na koncept společného vzdělávání byla nedostatečná

i nabídka vzdělávacích seminářů zaměřených na problematiku vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných dětí. Na základě tohoto zjištění lze konstatovat, že adekvátní podmínky pro vzdělávání dokážou školy vytvářet převážně dětem nadaným prostřednictvím nadstandardních aktivit zaměřených na rozvoj tzv. talentu.

V oblasti pedagogické diagnostiky mají zatím učitelé mateřských škol obecně značné rezervy, také z toho důvodu, že vzdělávání dětí s potřebou podpůrných opatření se dříve věnovali ve zvýšené míře speciální pedagogové a problematika podpory těchto dětí nebyla (a často dosud není) standardní součástí studijních a vzdělávacích programů.

Základní materiály (včetně screeningových testů) pro identifikaci a podporu nadaných dětí byly vytvořeny v projektu *Vytvoření systému nominace a identifikace dětí, žáků a žákyň s mimořádným nadáním a modulu optimalizace uspokojování jejich specifických vzdělávacích potřeb zvyšováním kompetencí pedagogických pracovníků a pracovníků MŠ a ZŠ<sup>10</sup>*.

## 1.2

### Průběh předškolního vzdělávání

#### 1.2.1 Přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání

Ve školním roce 2015/2016 bylo dle údajů MŠMT řediteli škol přijato 162 247 žádostí zákonných zástupců o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání, což bylo o 17 105 žádostí méně než v minulém školním roce. Ředitelé škol, dle platné legislativy, přijímali děti k předškolnímu vzdělávání nejen v době zápisu, jehož termín, místo a dobu stanovili po dohodě se zřizovatelem, ale také v průběhu školního roku. Byl zaznamenán mírný pokles počtu dětí od tří do šesti let, což umožnilo školám přijímat děti od dvou do tří let a vyhovět tak zájmu rodičů o jejich umístění. Vysoká poptávka po umístění dětí do MŠ byla zaznamenána především ve Středočeském kraji a v Praze.

Positivním trendem je skutečnost, že se v posledních třech letech snižuje počet dětí, které nebyly přijaty k předškolnímu vzdělávání. Ze statistik MŠMT vyplývá, že v letošním školním roce nebylo vyhověno 41 041 žádostem zákonných zástupců, což je o 9 759 méně než v roce 2014/2015 a o 19 240 méně než v roce 2013/2014. Je tedy zřejmé, že opatření realizovaná státem i zřizovateli škol jsou účinná. Důvody nepřijetí k předškolnímu vzdělávání souvisely nejčastěji s naplněním kapacity školy, věkem dítěte, případně nedodržením podmínky stanovené zákonem o ochraně veřejného zdraví související s pravidelným očkováním.

Ve všech 939 hodnocených školách byla nastavena kritéria přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání především s důrazem na věk dítěte, což podpořilo větší transparentnost přijímacího řízení. Porušení právních předpisů v oblasti přijímání bylo zaznamenáno ve 22 případech. Důvody porušení platné legislativy souvisely např. se skutečností, že nebyly přednostně přijaty děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, ředitel nestanovil termín pro podání žádostí k předškolnímu vzdělávání nebo byly přijaty děti bez pravidelného očkování.

#### 1.2.2 Realizované formy a vzdělávací metody

Při hospitačních činnostech ve školním roce 2015/2016 školní inspektoři hodnotili kvalitu celodenního vzdělávání dětí. Zaměřovali se na efektivnost a účelnost volených metod a forem práce, posuzovali, zda postupy pedagogů podporují optimální rozvoj osobnosti každého dítěte a jakým způsobem jsou ve vzdělávání využívány učební pomůcky i moderní informační technologie.

10 <https://database.op-vk.cz/Project/Detail/3322>



V letošním školním roce bylo provedeno 3 010 hospitací, z nichž vyplývá, že pedagogové nejčastěji využívali frontální formy vzdělávání (69,1 %), které preferovali před samostatnou prací dětí (56,6 %) i skupinovými činnostmi (42,1 %). Podhodnocena zůstala práce dětí ve dvojicích, kterou při vzdělávání pravidelně využívalo pouze 14,2 % pedagogů. Ve srovnání s loňským školním rokem se daří snižovat podíl frontální (hromadné) práce s dětmi, která je charakteristická dominantním postavením učitele a společnou prací dětí. Je však nezbytné upozornit na negativní skutečnost, že pravděpodobně také z důvodu většího počtu dětí ve třídách dochází k poklesu zařazování skupinových činností, při kterých je podporována spolupráce více než dvou dětí.

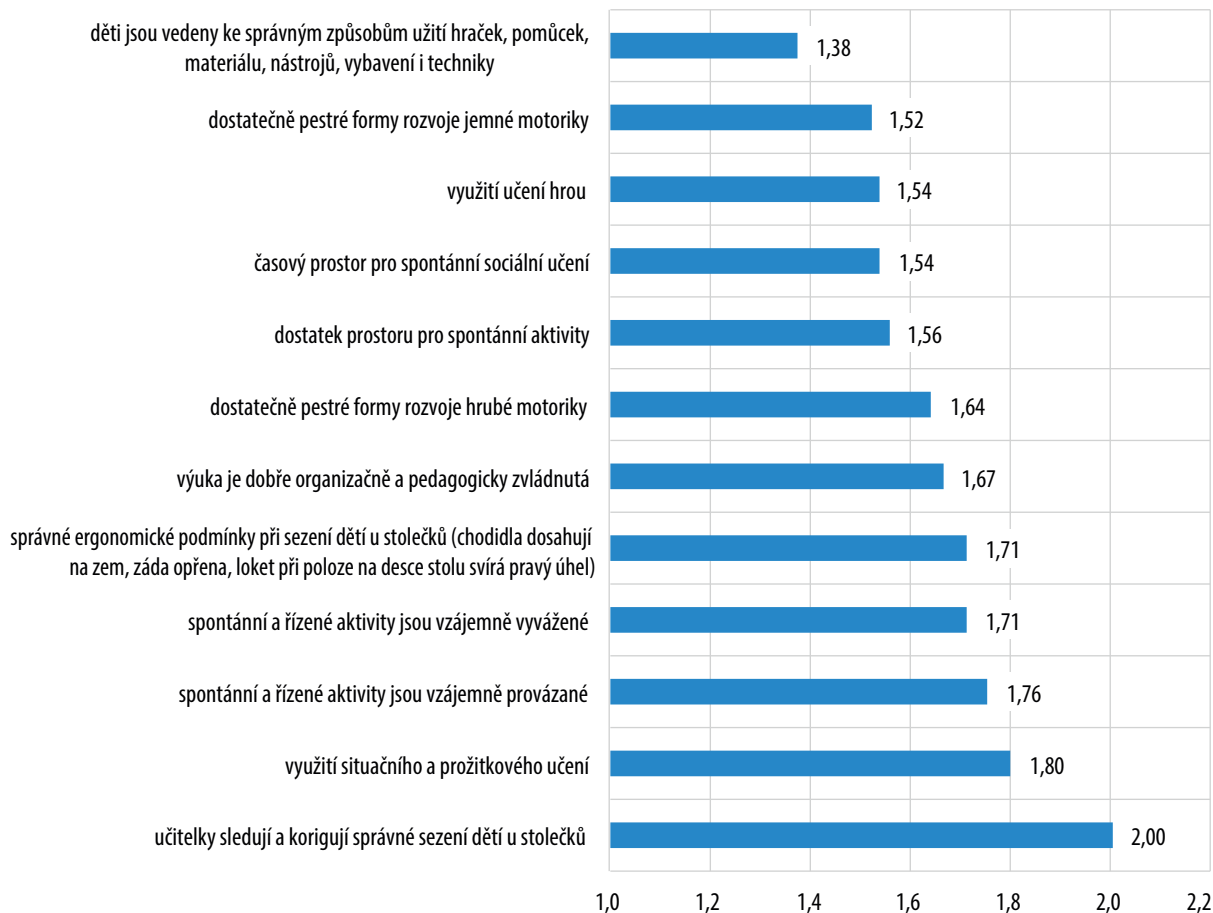
Pozitivně je hodnocena skutečnost, že školní inspektoři při hospitacích v 79 % zaznamenali zařazování dovednostně-praktických metod, které zahrnují různorodé činnosti pohybového, výtvarného, hudebního, pracovního i praktického charakteru a kterými si děti osvojují motorické a psychomotorické dovednosti. Problémové učení zaměřené na rozvoj myšlení, schopnosti řešit problémy a překonávat obtíže bylo zařazováno v hospitovaných celcích alespoň okrajově ve 42,3 %. Při vzdělávání byly uplatňovány i další aktivizující (53 %), komunikativní (60,7 %) a projektové metody (12,3 %). Z analýzy využívaných metod a forem lze soudit, že pedagogičtí pracovníci moderní a efektivní metody znají, ale v některých případech je do výuky plnohodnotně nezapojují.

Z pohledu odborné kvalifikace pedagogických pracovníků lze konstatovat, že v hospitovaných blocích 83 % kvalifikovaných učitelů účelně uplatňovalo situační a prožitkové učení založené na zprostředkování prožitků vycházejících z reálného prostředí, které děti obklopuje. Nekvalifikovaní pedagogové je využívali z 69,3 %. Taktéž zařazení postupů souvisejících s učením hrou za podpory smysluplného využití didaktických pomůcek se lépe dařilo (o 10 %) kvalifikovaným učitelům. Dostatečně pestré formy rozvoje hrubé i jemné motoriky ve vyšší míře realizovaly kvalifikované učitelky (hrubá motorika o 14,1 %, jemná motorika o 6,6 %). Ze zjištění je zřejmé, že odborná kvalifikace má dopad na strukturu a volbu volených metod a forem práce s dětmi, přesto se projevilo, že jejich efektivita využití a zařazování má návaznost také na metodické vedení, osobnost pedagoga i podmínky vzdělávání v konkrétní škole. V motivování dětí byly aktivity ve třídách zaměřeny tak, aby byly co nejvíce propojeny s praxí a životními situacemi. Motivace dětí však byla ve velké míře kolektivně organizovaná a nedocházelo k využívání individuálně cílené motivace na základě podpory vnitřního zájmu dětí.

Celková kvalita poskytovaného vzdělávání má vzestupnou tendenci, což dokládá i fakt, že školní inspektoři vyhodnotili 91,6 % vzdělávacích aktivit jako dětem přínosných a rozvíjejících jejich osobnost. Obecně lze konstatovat, že vzdělávací cíle, tedy záměry vzdělávání, které jsou základními orientačními body při přípravě a plánování vzdělávání, byly v 97,7 % pedagogy stanoveny a v 95,8 % splněny. V 89,7 % hospitovaných blocích byly u dětí rozvíjeny vědomosti – poznatky, které si osvojovaly učením, a v 86,6 % dovednosti. V menší míře (47,8 %) byl podpořen rozvoj názorů a postojů dětí. Výuka byla organizačně a pedagogicky dobře zvládnuta při 88,6 % hospitacích.

V režimu dne byl vymezen dostatečný prostor pro spontánní aktivity a nezávazné dětské hry, které si děti volí dle svého zájmu, na základě své vlastní volby. Podíl spontánních a řízených činností byl v 86 % hospitací vzájemně vyvážený.

Průměrné hodnocení výskytu činností v hospitovaných hodinách  
(1 = rozhodně ano, 2 = spíše ano, 3 = spíše ne, 4 = rozhodně ne)



Pedagogové využívají širokou škálu učebních a didaktických pomůcek, které přispívají k naplnění vzdělávacích cílů a podporují rozvoj vědomostí a dovedností dětí, jejich kreativity, samostatnosti i vzájemné spolupráce. Stále se však nedaří efektivně využívat didaktickou techniku (interaktivní tabule, diaprojektory, videotechniku, počítače aj.). V 53,9 % didaktická technika nebyla k dispozici a v 12,8 % byla využita neúčelně. Mezi hlavní příčiny sporadického využívání didaktické techniky lze zařadit nízký podíl dalšího vzdělávání pedagogů k tomuto tématu i nižší metodická a technická podpora ze strany vedení školy.

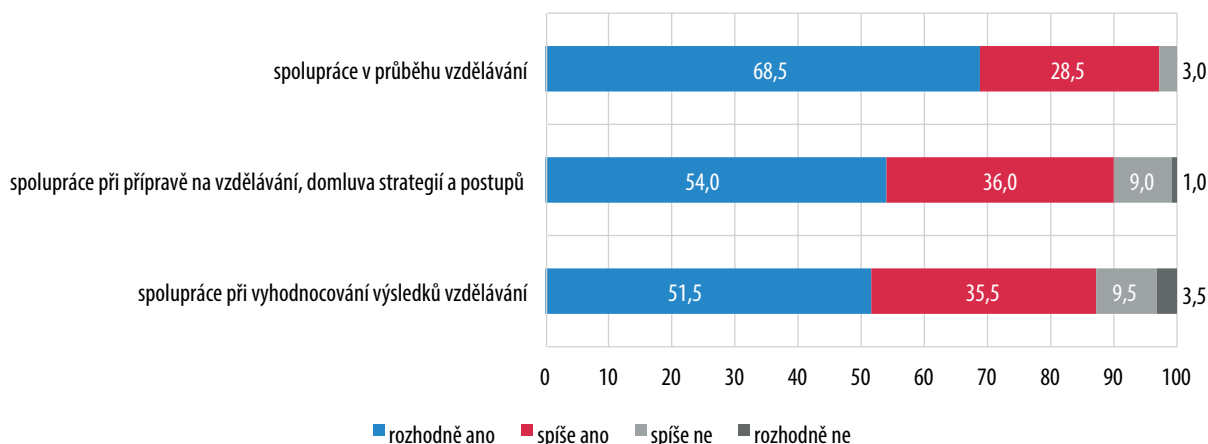
### 1.2.3 Průběh vzdělávání dětí se SVP a nadaných

Z celkového počtu zapsaných dětí se SVP (integrováných i zařazených ve speciálních třídách) bylo v průběhu inspekčních hospitací přítomno 72,1 %. V minulém školním roce byly nejčastěji navštíveny třídy pro děti s tělesným, zrakovým, sluchovým postižením a vadami řeči (3,3 %) a pro děti se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (1,4 %). Nejmenší zastoupení měly třídy pro děti s lehkým mentálním postižením (0,3 %), což odpovídá skutečnosti, že naprostá většina dětí s LMP je integrována v běžných třídách. Kvalitu poskytovaného vzdělávání v těchto třídách zvyšovalo odpovídající personální zajištění (učitelé se speciálně pedagogickou způsobilostí). Ve třídách, kde probíhala individuální integrace zdravotně postižených dětí, byla jedním z důležitých přijatých podpůrných opatření přítomnost asistenta pedagoga (dále „AP“), která byla zaznamenána ve 312 hospitacích, což činilo 10,4 % z celkového počtu provedených inspekčních hospitací. Činnost AP směřovala buď ke konkrétnímu zdravotně postiženému dítěti, nebo ke skupině dětí se sociálním znevýhodněním.

ČŠI hodnotila v 92,3 % přítomnost AP ve vzdělávacím procesu jako účinnou. Důvodem tohoto pozitivního hodnocení byla efektivní spolupráce AP s učitelkou (97 %), jejich vzájemná spolupráce při přípravě na denní vzdělávání (90 %) a vzájemná spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání zdravotně postiženého dítěte (87 %).

Graf 6

Spolupráce asistenta/ů pedagoga s vyučujícím – podíl škol (v %)



Na základě hospitačních zjištění ČŠI vyhodnotila, že 1,8 % škol doporučení ŠPZ neuplatňovalo, čímž podmínky pro vzdělávání dětí se SVP dostatečně nezajistilo. Inspekční týmy v těchto případech zaznamenaly nedostatky do inspekčních zpráv a protokolů a uložily školám lhůtu pro odstranění uvedených nedostatků. Nejčastěji využívaným podpurným opatřením pro děti se zdravotním postižením bylo poskytování individuální podpory v rámci spontánních a řízených činností (82,8 %), vypracování individuálních či vyrovnávacích plánů (73,1 %) a využití speciálních metod, forem a prostředků vzdělávání (41,1 %). Vyšší četnost cíleného snížení počtu dětí ve třídě (aktuálně 31,3 %) lze očekávat až s účinností novely vyhlášky č. 14/2005 Sb., podle které bude možno počet dětí snižovat v případě dvou a více dětí se zdravotním postižením zařazených v jedné třídě.

Vhodná podpora nadaných dětí v průběhu vzdělávání byla hodnocena při 66 hospitacích. ČŠI v průběhu inspekčních hospitací zaznamenala pouze 132 nadaných dětí zařazených do tříd mateřské školy, což činí 0,2 % z celkového počtu zapsaných dětí v hospitovaných třídách. Ředitelé škol uvádějí, že v 92 % podporují pedagogové nadání dítěte individuálním přístupem, 57 % ředitelů uvedlo, že nadaným dětem úkoly diferencují dle jejich potenciálu, a 27 % škol podporuje nadání dítěte prostřednictvím nadstandardních zájmových aktivit (výtvarných, hudebních, pohybových). Pouze 0,5 % ředitelů uvedlo, že při podpoře nadaného dítěte spolupracují s rodinou. K systematické podpoře nadání přistoupilo 0,3 % škol využíváním metody „Mensa NTC Learning“. Jedná se o systémový metodický projekt pro učitele mateřské školy, který se zabývá vývojem dětského potenciálu od nejranějšího období. Cílem projektu je rozvoj mentální kapacity dětí pomocí jednoduchých cvičení, které jsou nenásilně včleňovány do vzdělávacího programu školy, aby se u dětí v tomto věku co nejvíce využívalo jejich mozkového potenciálu. Podmínkou pro zařazení do projektu je proškolení učitelů v této metodě prostřednictvím akreditovaných kurzů. K dispozici jsou však i materiály vzniklé v rámci projektů ESF, jejichž metodiky a další výstupy jsou k dispozici zdarma v Databázi produktů OP VK<sup>11</sup>.

Při hodnocení kvality poskytovaného vzdělávání dětí se SVP, popř. dětí nadaných, došla ČŠI ke zjištění, že 16 % škol upravilo svůj přístup k uvedeným skupinám dětí, přičemž ve 34 % těchto škol došlo k výraznému a v 61 % těchto škol k mírnému zlepšení.

11 Viz například <https://database.op-vk.cz/Project/Detail/3322>

## 1.2.4 Míra inkluzivity mateřských škol

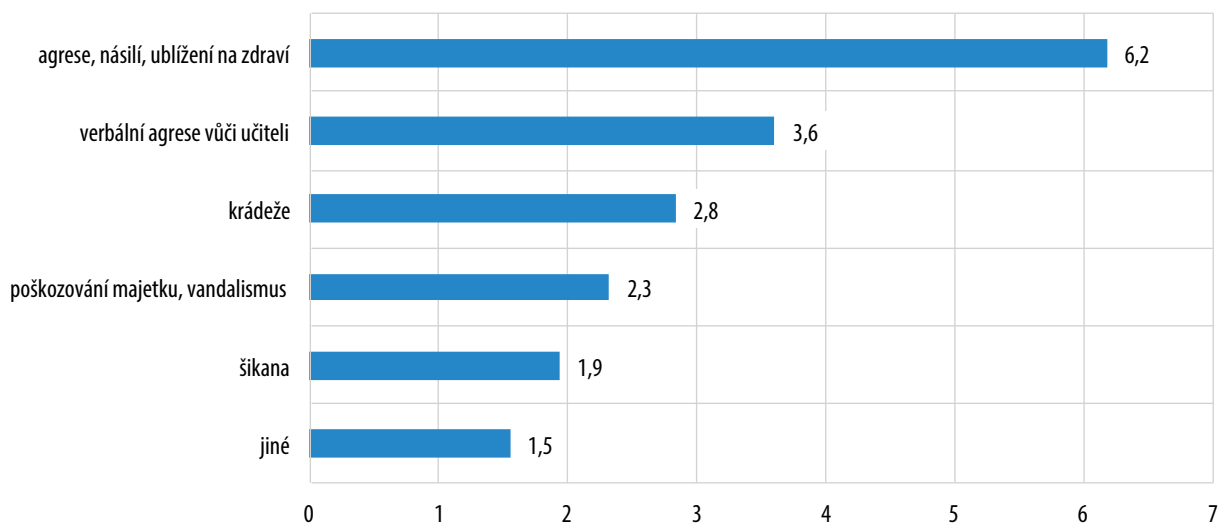
Přirozené začleňování dětí se SVP do komunity dětí hlavního vzdělávacího proudu má v MŠ již několikaletou tradici a kvalita poskytovaného vzdělávání má vzrůstající úroveň. Pokud jakékoli dítě ve vzdělávacím procesu ve školním roce 2015/2016 selhávalo, škola stanovovala postupy, které napomáhaly naplňovat individuální potřeby daného dítěte. Nejčastěji zařazovaly různá vyrovnávací nebo podpůrná opatření, stanovovaly vyrovnávací plán, na základě kterého provedly menší změny v edukaci dítěte (přizpůsobily tempo, metody, didaktické pomůcky, organizaci apod.). Na základě vyhodnocení složení dětí ve škole a znalostí jejich potřeb realizovalo promyšlený systém podpůrných a vyrovnávacích mechanismů 57,5 % škol. Pokud tato opatření nebyla dostatečně účinná, zabezpečily MŠ diagnostiku dítěte ve školských poradenských zařízeních (PPP, SPC). Celkem 40 % škol vytvářelo individuální nebo vyrovnávací plán pro každé dítě, které ho potřebovalo. Naopak 28 % škol vytvářelo individuální vzdělávací plán jen pro děti diagnostikované. Pouze 26 % škol však uvedlo, že jejich rozpočet obsahuje oblasti, které přímo podporují rozvoj rovných příležitostí.

## 1.2.5 Prevence a výskyt rizikového chování dětí

Nejkvalitnější a dlouhodobě ověřovanou prevencí rizikového chování dětí v MŠ jsou dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování v mateřské škole, na veřejnosti, včetně dodržování herních pravidel. V souvislosti s tím je v MŠ kladen velký důraz na vytváření základů sociálních a personálních kompetencí. 42 % MŠ využívá k posílení prevence rizikového chování dětí mj. i spolupráci s externími subjekty. Výsledkem důrazu na tuto problematiku v práci MŠ je minimální výskyt rizikového chování dětí. Pouze 13,7 % ředitelů MŠ uvedlo, že zaznamenalo ojedinělé prvky rizikového chování.

Graf 7

### Výskyt řešených případů rizikového chování v PV – podíl škol (v %)



Šikana mezi dětmi se ve výše uvedených případech projevovala zejména slovně (nadávky, zesměšňováním, ponižováním), méně často fyzickým ubližováním. Ve všech těchto případech byla preventivní opatření účinná. Téměř všechny školy měly ochranu dětí před šikanou, případně dalšími sociálně patologickými jevy, zakotvenu ve školním řádu.

V porovnání s předcházejícím školním rokem se výskyt jevů nevhodného chování výrazně snížil, což se pozitivně odrazilo i v nižší počtu učitelů, kteří vnímali nekázeň dětí jako omezující při výkonu učitelské profese. Důvod tohoto pozitivního zjištění vyjadřuje tematická zpráva ČŠI „Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání“, ve které

se uvádí, že do předškolního vzdělávání jsou cíleně zařazovány oblasti rozvíjející prosociální citění dětí, správnou komunikaci a předcházení konfliktům.

### 1.2.6 Příprava dětí na první ročník povinné školní docházky

Mateřské školy poskytují dětem celou řadu aktivit a forem vzdělávání, jejichž cílem je usnadnění přechodu do prvního ročníku základní školy.

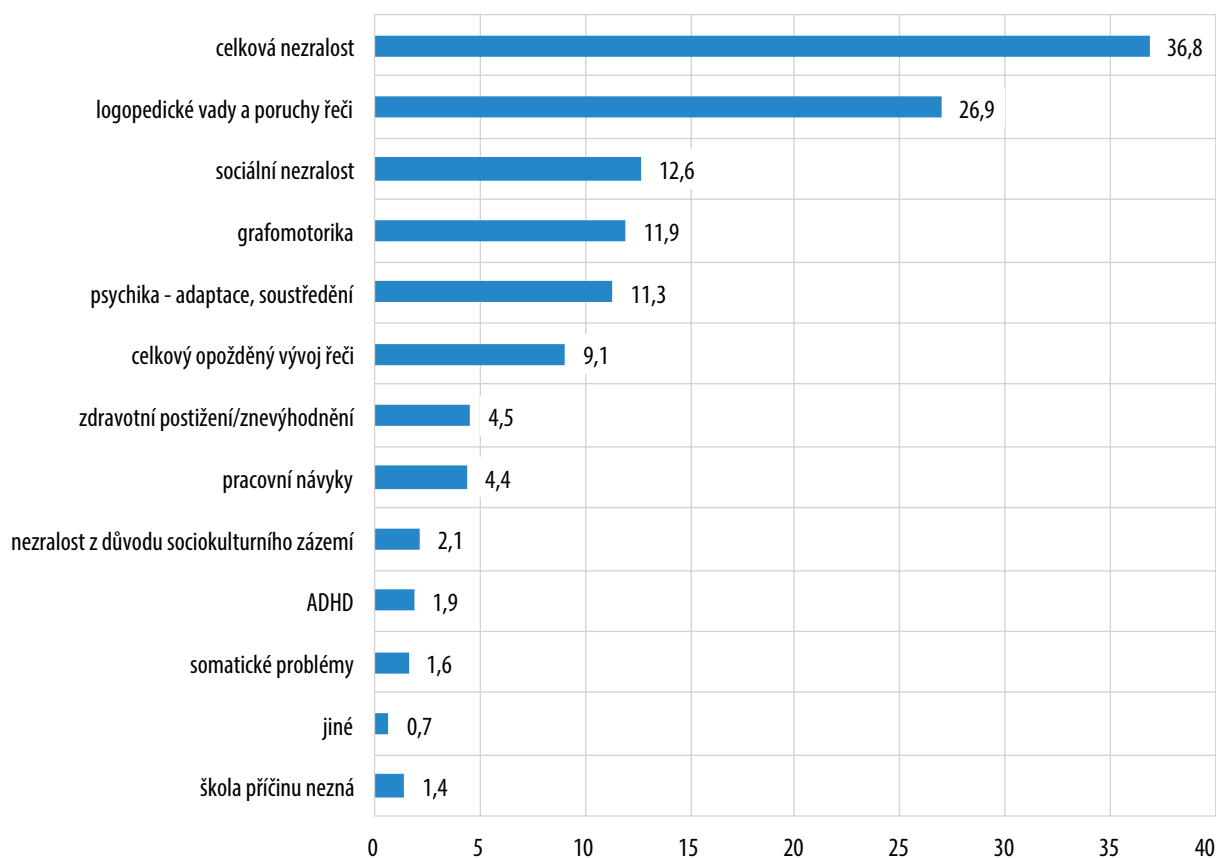
Na prvním místě je to logopedická péče. Ideální je situace, pokud má škola odborníka přímo ve svém kolektivu (tento stav byl zjištěn ve 38,7 % navštívených škol) nebo pokud odborník do školy pravidelně dochází (24,9 %). Nejčastěji ale školy doporučují vyšetření mimo školu (zjištěno v 70,1 %), což účinnost péče pravděpodobně snižuje.

Jako další formy podporující bezproblémový přechod uvádějí pracovníci mateřských škol následující aktivity: grafomotorická cvičení (90,9 %), podpora samostatnosti (89,0 %), rozvoj komunikačních dovedností (84,5 %), pravidelné aktivity pro nejstarší děti (74,0 %) a práce s didaktickým materiálem (73,1 %). Dle zjištění ČŠI patří k efektivním aktivitám zejména systematické zařazování logopedické prevence odborníky (logopedický asistent, řečový preventista), systematicky prováděná grafomotorika, včasná diagnostika a spolupráce s rodiči a školskými poradenskými zařízeními, dostatečné zajištění pohybových aktivit během celého dne v MŠ, cílená práce s předškoláky v běžném průběhu vzdělávání, přirozené vedení k samostatnosti, kooperativní činnosti a kreativní aktivity podporující fantazii. Ojedinele se vyskytují vypracované plány pro přípravu předškoláků i prvky metody Hejného při rozvoji matematických představ, které rovněž výrazně podporují připravenost dětí.

K podpůrným aktivitám také patří návštěvy dětí v základní škole a různé společné aktivity pro žáky a děti předškolního věku (např. výlety, divadla, sportovní akce apod.). Během nich se děti seznamují s prostředím i budoucími spolužáky a získávají důvěru ke škole. Mateřské školy si ale často stěžují, že spolupráce ze strany základních škol je formální. Účelnější a častější spolupráce probíhá v případě společných subjektů nebo jejich blízkosti (např. vzájemná informovanost o úspěšnosti dětí, příprava na konkrétní způsob čtení a psaní).

Počet dětí, které mají odloženou povinnou školní docházku, je přibližně stejný jako v loňském roce (loni 15,2 %, letos 15,0 %). Struktura příčin odkladu se rovněž již několik let nemění. Největší podíl tvoří celková nezralost (36,8 %) a logopedické vady (26,9 %), další příčiny jsou sociální nezralost (12,6 %), nevyzrálá grafomotorika (11,9 %) a poruchy soustředění (11,3 %). Toto rozložení potvrzuje, že rozhodnutí o odkladu má své opodstatnění.

## Hlavní příčiny odkladu školní docházky (v %)



Spolupráce s rodiči je ve většině mateřských škol kvalitní, neformální a podnětná. Základní informační servis je samozřejmostí, ale školy také nabízejí rodičům aktivní zapojení do života školy během různých akcí, oslav a výletů, ale i dílen a odborných přednášek. Někde jsou rodiče zváni k aktivní účasti při méně tradičních akcích (čtení dětem, vyprávění o své práci, podíl na organizování zahradních slavností apod.). Během těchto kontaktů mezi rodiči a pracovníky školy se vytváří atmosféra důvěry, která je oboustranně prospěšná. Někteří ředitelé však poukazují na to, že zákonní zástupci dětí se školou, v případě potřeby i se školskými poradenskými zařízeními, řádně nespolupracují. V 5,5 % případů z navštívených škol byl takový přístup některých zákonných zástupců překážkou pro školy při zajišťování vzdělávání dítěte, přičemž se zpravidla jednalo o jednotlivé netypické případy. I když jsou nastavena pravidla spolupráce školy s rodinou v RVP PV a školy je mají zakotveny v ŠVP a školních řádech, studie IEA<sup>12</sup> ukázala, že Česká republika je jednou ze zemí (na rozdíl od Dánska, Estonska, Chile, USA a Ruské federace), kde vzdělávání rodičů ve smyslu zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání svých dětí není věnována nastavením státní politiky zacílená pozornost.

Česká školní inspekce také sleduje vzdělávání dětí v přípravných třídách. Jejich počet průběžně stoupá. V uplynulém školním roce jich bylo zřízeno 344, v předcházejícím 300 a ve školním roce 2013/2014 celkem 277. Úměrně tomu stoupá i počet dětí, které se v nich vzdělávají. V daném školním roce činil tento počet 4 514 dětí. ČŠI uskutečnila v přípravných třídách celkem 36 hospitací a sledovala podmínky i kvalitu vzdělávání. Průměrný počet dětí v přípravných třídách činil 13,5. Pedagogové, kteří o děti pečují, jsou v 83,3 % odborně kvalifikovaní. Z hlediska pedagogického zvládnutí a volby organizačních forem i metod práce nejsou ale zjištěni jednoznačně pozitivní. Převládají frontální organizační formy (ve 33,3 % dominantní

12 Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries, s. 23



výskyt, 47,2 % výrazný výskyt), naproti tomu skupinové formy se neobjevily vůbec. Také metody jsou voleny tradiční, např. problémové učení nebylo zaznamenáno vůbec, nejvíce pedagogové využívali transmisivní a komunikativní výuku, případně dovednostně-praktické činnosti. Z hlediska pedagogického zvládnutí jsou zjištění příznivá („rozhodně ano“ 66 %, „spíše ano“ 25 %), ale kritické myšlení mohly děti plně využívat jen ve 22,2 % případech.

S účinností od 1. září 2017 budou přípravné třídy určeny výhradně pro děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky a zároveň je u nich předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj.

## 1.3

### Výsledky předškolního vzdělávání

#### 1.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí

Sledování a vyhodnocování individuálních vzdělávacích výsledků dětí je pro většinu mateřských škol důležitá složka činnosti. Formy a jejich kvalita je však velmi rozdílná a jen velmi pomalu se mírně zlepšuje. Stále přetrvává spíše formální hodnocení a chybí stanovování záměrů pro potřebný další rozvoj dětí, vyhodnocovány často nejsou ani podpůrné a individuální plány, což má negativní dopad na kvalitu podpůrné péče. Úroveň se výrazně odvíjí od toho, zda sám ředitel chápe potřebnost hodnotících aktivit. Nejčastěji školy při hodnocení dětí využívají tzv. „portfolia“ dětí (60,7 % navštívených škol) a 25,9 % vytváří tzv. „mapu pokroku“. Celkem v 7,6 % byly zjištěny jiné formy (např. hodnocení týdně, hodnocení na pedagogické radě apod.). Zbytek připadá na školy, kde děti hodnotí učitel individuálně.

Sledování, jak úspěšné jsou děti po přechodu do základní školy, není vesměs systematické, často není ani zpětná vazba ze základních škol mateřským školám poskytována. Výhodu při sledování úspěšnosti přechodu dětí z mateřské do základní školy mají subjekty vykonávající obě tyto činnosti, kdy k vzájemnému informování mezi učiteli obou stupňů vzdělání dochází častěji, formálním i neformálním způsobem. K neformálnímu informování ale dochází ze strany rodičů nebo samotných dětí. Dle zjištění jen 65,1 % škol vyhodnocuje úspěšnost dětí v dalším stupni vzdělávání a vyvozuje závěry pro svou další činnost.

Vzdělávání dětí mladších 3 let je zatím problematické. Ředitelé i pedagogové mají často obavy, zejména z důvodu nezralosti a nesamostatnosti dětí mladších tří let, vysokého počtu dětí ve třídách i personálního zajištění (např. při pobytu venku). Zatím nebyl vytvořen a znormován materiál, který by upravoval vzdělávací obsah pro tuto věkovou kategorii. Až na velmi ojedinělé výjimky nemají MŠ ve svém ŠVP nastaveny věku odpovídající přístupy k těmto dětem. Dosud také chybělo odpovídající další vzdělávání pedagogů, které by poskytlo alespoň základní povědomí o optimální péči o takto malé děti.

## 1.4

### Závěry

#### Pozitivní zjištění

- Výrazně se zkvalitňují materiální podmínky mateřských škol včetně vybavení zahrad a vybavení škol ICT technikou.
- Školy mají jasně nastavené vize, koncepce škol jsou realizovány.
- Zlepšují se finanční podmínky škol, jak ze strany zřizovatelů, tak i díky možnostem získat další finanční zdroje pro činnost školy (například projekty, sponzorské dary).



- Zvyšuje se kvalita vzdělávání díky možnosti škol zapojit se do projektů (např. polytechnická výchova a logopedická prevence, vzdělávání pedagogických pracovníků, ekologické projekty, angličtina do škol...).
- Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciálních školách a třídách je na vysoké profesionální úrovni.
- Přetrvává výrazně pozitivní klima při vzdělávání dětí, výrazně převažují dobré vztahy mezi pedagogy i s ostatními pracovníky.
- Zlepšuje se odborná kvalifikovanost pedagogických pracovníků a četnost jejich DVPP.
- Děti jsou vedeny ke zdravému životnímu stylu (je zavedený pitný režim, častěji jsou zařazovány pohybové činnosti, školy dbají na zdravé stravování).
- Školy dosahují velmi dobrých výsledků vzdělávání v přírodovědné, sociální, matematické a čtenářské gramotnosti.
- Zlepšují se výsledky vzdělávání v oblasti hygienických a zdvořilostních návyků, samostatnost v sebeobsluze.
- Nadstandardní aktivity (kroužky) byly přesunuty do odpoledních hodin.
- Zvýšilo se využívání webových stránek školy k informování veřejnosti.

### Negativní zjištění

- Stále existuje značný podíl mateřských škol (téměř jedna pětina), u kterých mohou být problémem nedostatečné kompetence pro práci s digitálními technologiemi (18,8 % dotazovaných mateřských škol to uvedlo jako překážku, proč nevyužívají systém InspIS ŠVP). Zároveň 43 % mateřských škol deklaruje potřebu investovat do vybavení ICT technikou. To je výrazně méně než potřeba deklarovaná základními a středními školami. Stejně tak v oblasti vzdělávání managementu škol i pedagogických sborů je v této oblasti potřeba školek významně nižší. Jedním z důvodů může být zatím nedostatečné využívání potenciálu digitálních technologií pro práci v mateřských školách (neznamená to nutně využívání technologií přímo dětmi, ale spíše implementaci technologií do činnosti škol jako celku), celých 32 % mateřských škol uvádí potřebu investic do podpory bezbariérového prostředí. Téměř 75 % deklaruje nedostatek finančních prostředků na podporu inkluzivního vzdělávání obecně.
- Poměrně nízký je zájem učitelů MŠ o DVPP v oblasti výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí (3 %) a inkluzivního vzdělávání obecně (4 %). Příčinou může být jednak omezená nabídka seminářů zaměřených na tyto dvě uvedené oblasti, zejména z hlediska regionálního rozmístění, ale také zatím nedostatečný zájem školek o problematiku.
- Vzdělávání 2letých dětí – ač je zájem ze strany rodičů velký, na jejich vzdělávání nejsou školy dostatečně připraveny – nedostačující materiální podmínky, chybí odborná příprava učitelů, vysoké počty dětí ve třídách, chybí zpracování obsahu a cílů vzdělávání pro tuto věkovou skupinu 2–3 roky.
- Přestože se logopedická prevence zlepšuje, prozatím není na požadované úrovni.
- Není věnována dostatečná pozornost podpoře zdravého sezení dětí. Jedna čtvrtina učitelů se problematice nevěnuje vůbec nebo jen minimálně, návyk správně sedět naopak aktivně podporuje pouze 27,5 % učitelů. Ve 12 % hospitací byly také zjištěny nedostatky ve vybavení vhodným sedacím nábytkem.
- V realizaci pedagogické diagnostiky přetrvává formálnost, se získanými informacemi neumí někteří učitelé důsledně pracovat, neumí je vyhodnotit, určit individuální vzdělávací potřeby a k nim přizpůsobit vzdělávací nabídku, neumí diferencovat nároky kladené na jednotlivé děti.

- Vysoké počty dětí ve třídách znesnadňují individualizované vzdělávání.
- Malá účinnost v kontrolní a hospitační činnosti pro zkvalitnění vzdělávání, nedostatečné využívání pedagogické rady jako poradního orgánu ředitele školy.
- Ve využívání účinných metod a forem práce jsou výrazné rozdíly. V některých školách ještě výrazně převládalo předávání hotových poznatků dětem, téměř chybělo situační učení a metoda prožitkového učení, chyběly plynulé přechody mezi činnostmi – zejména vzájemná provázanost aktivit spontánních a řízených, což je v rozporu s požadavky RVP PV.
- Děti jsou málo vedeny ke vzájemnému hodnocení, sebehodnocení a řešení problémů.

## Doporučení pro oblast předškolního vzdělávání

Úroveň školy:

- Věnovat maximální pozornost osobnostnímu rozvoji každého jednotlivého dítěte v průběhu předškolního vzdělávání, odstraňovat formálnost v plánování, důsledně využívat pedagogickou diagnostiku pro přípravu cílené vzdělávací nabídky.
- Důsledně naplňovat požadavky RVP PV na takové metody a formy práce, které umožní reagovat individuálně na různé potřeby a možnosti jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb speciálních.
- Vyhledávat příležitosti k využívání kooperativních a prožitkových forem vzdělávání.
- V hodnocení pedagogické práce učitelů více využívat formativní hodnocení, pracovat s kritérii a využívat i metodické materiály, které vznikly jako výstupy projektů ESF – například *Nástroj pro hodnocení kvality práce učitele předškolního vzdělávání*<sup>13</sup>.
- Věnovat maximální pozornost včasné diagnostice a adekvátním opatřením při případných obtížích ve vzdělávání v MŠ ve spolupráci s rodiči (zejména v případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí nadaných a cizinců i s dalšími odborníky).
- Využívat elektronické platformy InspIS ŠVP k vytváření, editaci a úpravám ŠVP PV a elektronické platformy InspIS PORTÁL pro komunikaci s veřejností.
- Vzhledem k zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání bude účelné více akcentovat DVPP v oblasti podpory a vzdělávání dětí se SVP, včetně dětí z méně podnětného nebo kulturně odlišného prostředí. Např. výchova dětí v prostředí sociální exkluze vykazuje velmi podstatné rozdíly oproti majoritní populaci a pro úspěšné začlenění těchto dětí do předškolního vzdělávání je znalost a akceptace těchto specifik nezbytným předpokladem<sup>14</sup>.
- Větší využitelnosti poznatků nabytých v rámci DVPP je vhodné dosahovat také vytvářením příležitostí pro sdílení v rámci pedagogického sboru (kdy účastník DVPP nové poznatky diskutuje i s dalšími kolegy), společným plánováním a výměnou zkušeností.
- Spolupráci učitelů využít i při plánování a realizaci vzdělávání s využitím digitálních technologií. DVPP v této oblasti volit více s ohledem na využití didaktického potenciálu ICT.
- Využít prostředků ESF (šablon) k posilování spolupráce s rodiči, většímu využití DVPP (v tématech pedagogické diagnostiky a metod a forem práce s dětmi se SVP a nadanými zejména) atd.

<sup>13</sup> <http://zacitspolu.eu/images/files/nastroj-MS.pdf>

<sup>14</sup> Viz např. publikace Kolaříková, M. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*, Slezská univerzita v Opavě, 2015, dostupné na [http://www.slu.cz/fvp/cz/centrum-empirickyh-vyzkumu/publikace-ke-stazeni/kolarikova\\_predskolak\\_final.pdf](http://www.slu.cz/fvp/cz/centrum-empirickyh-vyzkumu/publikace-ke-stazeni/kolarikova_predskolak_final.pdf) nebo v databázi výstupů OP VK

#### Úroveň zřizovatele:

- Snížení úvazku ředitele školy<sup>15</sup> využívat ke zkvalitnění pedagogického vedení školy (zvyšování kvality pedagogického procesu a zlepšování výsledků předškolního vzdělávání, metodického vedení a koučování učitelů apod.).
- Propojovat externí a vlastní hodnocení školy, důsledně pracovat s výsledky externího hodnocení školy a navazovat na ně v rámci vlastního hodnocení, celkově zkvalitnit vnitřní evaluační systém a jeho využití pro zefektivnění vzdělávání a celkové činnosti školy.
- Využít práce v rámci realizace tzv. místních akčních plánů k podpoře spolupráce škol, výměny zkušeností v oblasti práce s dětmi se SVP, k propojování externího a vlastního hodnocení školy, ke spolupráci s rodiči apod.

#### Úroveň systému:

- Pokračovat v diskusi o obsahu počátečního vzdělávání pedagogů mateřských škol vzhledem k aktuálním změnám v předškolním vzdělávání – společné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami včetně vzdělávání dětí nadaných a cizinců, vzdělávání dětí 2letých v mateřských školách (cíle, obsah, metody a formy).
- Pokračovat v diskusi o obsahu vzdělávání pedagogů mateřských škol obecně a o možném požadavku na jejich vyšší kvalifikaci.
- Zaměřit další vzdělávání pedagogických pracovníků v mateřských školách vzhledem ke změnám v předškolním vzdělávání zejména na společné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami včetně vzdělávání dětí nadaných a cizinců, specifika práce s dětmi z prostředí sociální exkluze, vzdělávání dětí 2letých v mateřských školách (cíle, obsah, metody a formy)<sup>16</sup>.
- Při realizaci systémových projektů v rámci OP VVV se zaměřit také na vyrovnávání rozdílů mezi regiony z hlediska nabídky a kvality DVPP.
- Posilovat zodpovědnost zákonných zástupců dětí za výchovu a vzdělávání svých dětí (mezirezortní doporučení).
- Kriticky zhodnotit dostupné vzdělávací materiály a připravit pro mateřské školy informační materiál, který by je upozornil na využitelné výstupy připravené v rámci OP VK a dostupné zdarma v databázi produktů.

15 Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, ve znění nařízení vlády č. 239/2015 Sb. účinného od 1. září 2016.

16 Lze využít odborných publikací pedagogických fakult a odborných publikací některých pedagogických nakladatelství (např. Raabe).

## 2 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání se v České republice uskutečňuje v základních školách, v základních školách speciálních, ve víceletých gymnáziích a konzervatořích, v nichž žáci plní povinnou školní docházku. Dle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED poskytují základní školy v České republice vzdělání na úrovni ISCED 1 (primární vzdělávání) a ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání).

Základní vzdělávání v jednotlivých školách se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů. Povinnosti školy při realizaci školních vzdělávacích programů jsou stanoveny v § 5 a 7 školského zákona. ČŠI v loňském školním roce zjistila, že 84,5 % škol tato zákonná ustanovení dodržela. V 10,3 % základních škol nesplňoval školní vzdělávací program požadavek souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a s právními předpisy (nedostatky se týkaly zejména chybně zpracovaných učebních osnov nebo nezařazení některé povinné části ŠVP, jako např. vzdělávací strategie).

ČŠI zjišťovala, zda školy využívají informační systém InspIS ŠVP jako podpůrný nástroj pro tvorbu a realizaci školních vzdělávacích programů. Tento systém nabízí školám komfortní prostředí, díky němuž může mít škola zajištěnu kontrolu správnosti svého ŠVP z hlediska souladu s příslušným, zejména aktuálně platným, rámcovým vzdělávacím programem. Z dat vyplynulo, že téměř třetina základních škol (30,5 %) tento systém aktivně využívá. Vlastní, případně jiný systém využívá 27,6 % dotázaných škol, zbylá část škol uvedla konkrétní překážku, která jim v práci se systémem brání (nejčastěji uváděným důvodem je skutečnost, že zaměstnanci školy nedokážou se systémem pracovat). Během školního roku 2015/2016 poskytovala ČŠI školám podporu pro práci se systémem InspIS ŠVP, a to jak prostřednictvím vzdělávacích seminářů, tak pomocí systému InspIS Helpdesk, prostřednictvím něhož školy mohly řešit své požadavky a dotazy.

Ve školním roce 2015/2016 byla v základních školách provedena inspekční činnost zaměřená na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání žáků, a to podle realizovaných školních vzdělávacích programů. Dalšími prioritními oblastmi inspekční činnosti ČŠI (podle schváleného Plánu hlavních úkolů ČŠI na školní rok 2015/2016 a rovněž v reakci na aktuální problémy základního vzdělávání) se staly tyto úkoly: činnost asistentů pedagoga, občanské vzdělávání, ochrana žáků před projevy šikany, diskriminace, nepřátelství nebo násilí, podpora rozvoje, dosažená úroveň a výsledky vzdělávání ve čtenářské, matematické a sociální gramotnosti, vzdělávání v tématech etické výchovy, vzdělávání v globálních a rozvojových tématech, vzdělávání v tělesné výchově, výuka soudobých dějin na 2. stupni ZŠ, vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků, vzdělávání v oblasti bezpečnosti, individuální vzdělávání na 1. stupni ZŠ, zápisy do 1. ročníků základního vzdělávání, vzdělávání romských žáků, vzdělávání zdravotně postižených žáků a spolupráce základních škol s orgány sociálně-právní ochrany dětí.

Celkem 44,7 % hodnocených základních škol využívá systém InspIS Portál. Informační systém InspIS Portál nabízí školám moderní prostředí k jejich prezentaci široké veřejnosti. Školy zde mohou zájemce seznámit se svou vzdělávací nabídkou a mj. je také informovat o svém zaměření, tedy profilaci školy či školního vzdělávacího programu. K prezentaci svého specifického zaměření využilo tento informační systém ČŠI celkem 670 škol (údaj nezahrnuje základní školy, které systém využívají, ale žádnou profilaci nevedly). K nejčastější profilaci školy promítající se do jejího školního vzdělávacího programu patří zaměření jazykové (36,6 %), sportovní (33,3 %) a přírodovědné (23,1 %). V 98,9 % hodnocených škol bylo zjištěno, že škola svými výchovnými a vzdělávacími strategiemi úspěšně naplňuje zaměření deklarované ve svém školním vzdělávacím programu.

V květnu 2016 bylo provedeno výběrové šetření výsledků vzdělávání žáků 6. ročníku ZŠ a víceletých gymnázií v oblasti čtenářské, matematické a sociální gramotnosti prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET.

## Inspekční činnost v základních školách ve školním roce 2015/2016

Typ inspekční činnosti	Počet	Podíl (v %)
Komplexní	631	78,8
Na žádost	27	3,4
Na podnět	105	13,1
Orientační	7	0,9
Následná kontrola	31	3,9
<b>Celkem</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>
Šetření stížnosti	540	

ČŠI ve školním roce 2015/2016 uskutečnila hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání celkem v 787 základních školách (celkem 801 vstupů do škol), z tohoto počtu bylo v 658 případech hodnocení realizováno formou komplexní inspekční činnosti (tj. 82,2 %), a to jak na základě naplňování inspekčního cyklu, tak na základě žádosti soukromých škol podle § 174 odst. 6 školského zákona (inspekční činnost pro účely přiznání dotací). Zbývající část inspekční činnosti zaměřené na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání byla provedena na základě podnětů podle § 174 odst. 6 školského zákona, případně jako inspekční činnost zaměřená na kontrolu přijetí opatření k odstranění nedostatků zjištěných při předchozí inspekční činnosti.

V průběhu komplexní inspekční činnosti v základních školách byla vždy souběžně realizována kontrola dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování základního vzdělávání. Důraz byl kladen zejména na oblast řízení školy, oblast zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků, oblast školního stravování, oblast čerpání finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu. Inspekční činností bylo zjištěno, že v 10,1 % inspektovaných základních škol byla porušena některá z vybraných ustanovení školského zákona a prováděcích právních předpisů týkajících se základního vzdělávání (zaznamenán nárůst o více než 2 % oproti loňskému školnímu roku). Největší podíl zjištěných porušení byl stejně jako v loňském školním roce zaznamenán v oblasti dodržování nejvyššího povoleného počtu žáků (ve 2,5 % škol, došlo tedy ještě k mírnému nárůstu výskytu tohoto negativního jevu), stejný podíl představovala negativní zjištění v oblasti zajištění informační povinnosti směrem k zákonným zástupcům žáků podle § 21 školského zákona. Nedostatky přetrvávaly rovněž při stanovení času, délky a počtu vyučovacích hodin a délky přestávek podle § 26 školského zákona a podle § 1 a 2 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů (asi v 1 % hodnocených škol). Důvodem v těchto případech byly téměř vždy problémy s dopravní obsluhností žáků, kdy školy přizpůsobovaly organizaci výuky možnostem dopravy žáků z bydliště a zpět.

Trvale sledovaným jevem v oblasti řízení školy je povinnost školy vést dokumentaci, kterou jí ukládá školský zákon a příslušné prováděcí právní předpisy. Při vedení povinné dokumentace zjistila ČŠI porušení v 17,4 % základních škol (nárůst o 1 % oproti loňskému školnímu roku), nejčastějšími zůstávají obsahové nedostatky ve školním řádu (9,2 %). Nedostatky byly zjištěny také při zpracování výročních zpráv o činnosti školy (4,3 %) a při realizaci statistického výkaznictví základních škol (3,9 %).

Česká školní inspekce je vedle národního zjišťování také garantem zapojení České republiky do mezinárodních šetření výsledků vzdělávání žáků. Ve školním roce 2015/2016 proběhlo šetření PIRLS 2016, které mapovalo čtenářskou gramotnost žáků 4. třídy ZŠ.

V rámci zapojení do šetření PISA (testování přírodovědné, matematické a čtenářské gramotnosti 15letých žáků) byly připraveny školní zprávy pro školy zapojené do PISA 2015, byly zahájeny práce na přípravě zveřejnění výsledků PISA 2015 a probíhala příprava pilotního šetření cyklu PISA 2018.



Také v případě šetření TIMSS (ověřování znalosti žáků 4. tříd ZŠ v matematice a přírodovědě) byly připraveny školní zprávy pro školy zapojené do TIMSS 2015 a byly zahájeny práce na přípravě zveřejnění výsledků TIMSS 2015. V příštím školním roce pak již proběhne realizace předpilotního ověření v rámci cyklu TIMSS 2019, včetně zapojení do nového modulu elektronického testování eTIMSS.

Na začátku školního roku 2015/2016 byly zveřejněny dvě analytické zprávy k ICILS 2013<sup>17</sup> a závěrečné zprávy z návazných aktivit<sup>18</sup>, které byly inspirovány zjištěními z TALIS 2013. Byla tak možnost navázat na zjištění z obou mezinárodních šetření a zaměřit se podrobněji na analýzy či metodické podklady užitečné pro vzdělávací kontext v České republice. Jednalo se o aktivity financované z projektu Kompetence III spolufinancovaného z Evropského sociálního fondu prostřednictvím operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

V rámci školního roku 2015/2016 byly zahájeny práce na přípravě zapojení ČR do cyklu TALIS 2018 a v rámci tzv. předpilotního ověření se uskutečnily skupinové diskuse se zástupci ředitelů a učitelů, na základě kterých bylo možné mezinárodnímu centru poskytnout cennou a užitečnou zpětnou vazbu k návrhům dotazníků TALIS 2018.

Pro úplnost je vhodné zmínit, že do cyklu ICILS 2018 se ČR nezapojuje, stejně tak neproběhlo zapojení do mezinárodního šetření občanské výchovy ICCS 2016.

Také ve školním roce 2015/2016 probíhalo analytické využívání dat z dřívějších cyklů mezinárodních šetření. Česká školní inspekce v květnu a červnu 2016 představila hlavní zjištění ze tří sekundárních analýz, v rámci nichž analyzovala rozdíly mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami a školami prostřednictvím dat z mezinárodních šetření PIRLS 2011, TIMSS 2011, PISA 2012, PISA 2003 a ICILS 2013.

Zástupci České školní inspekce se v popisovaném období zúčastnili mezinárodních konferencí, v rámci kterých jsou prezentovány a diskutovány sekundární analýzy k mezinárodním šetřením a další otázky vzdělávání a vzdělávací politiky. Jednalo se např. o konference pořádané Evropskou asociací pro výzkum v oblasti vzdělávání (ECER, [www.eera-ecer.de/](http://www.eera-ecer.de/)) a Asociací pro hodnocení vzdělávání (AEA-Europe, <http://www.aea-europe.net/index.php>).

Podrobnější informace o realizaci jednotlivých mezinárodních šetření jsou uvedeny v rámci kapitoly 8. Celé znění zmíněných sekundárních analýz je obsaženo v příloze.

Ve školním roce 2015/2016 byly provedeny zásadní legislativní změny, které se promítly do školského zákona a do prováděcích právních předpisů. Změny v segmentu základního vzdělávání odrážely zejména problematiku společného vzdělávání. Provedené novely právních předpisů byly vydány většinou s účinností od 1. září 2016, případně později. Oblasti, jichž se změny dotkly především, byly např. poskytování podpůrných opatření žákům, zápis k plnění povinné školní docházky, individuální vzdělávání na 2. stupni ZŠ. Zásadní změna byla provedena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, úpravy tohoto kurikulárního dokumentu souvisely s odstraněním přílohy č. 2 RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a s výše uvedenou změnou školského zákona. Školám tak nastala povinnost změny RVP ZV promítnout do svých školních vzdělávacích programů.

Veškeré změny v právních předpisech souvisejících se základním vzděláváním, které nabývaly účinnosti ve školním roce 2015/2016, jsou obsahem přílohy.

17 První zpráva se věnovala tématu Silné a slabé stránky českých žáků v testu počítačové a informační gramotnosti, druhá zpráva se věnovala tématu Shody a rozdíly v počítačové a informační gramotnosti mezi vybranými evropskými zeměmi.

18 Závěrečná souhrnná zpráva popisující výstupy z tzv. vzdělávacího lídra (Vzdělávací lídr – zkušenosti s realizací vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky ZŠ), souhrnná zpráva z tzv. Lesson studies (Zkušenosti s využitím inovativní metody vzdělávání učitelů matematiky) a souhrnná zpráva podrobně mapující pedagogické řízení českých ředitelů základních škol (Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR).

## Podmínky základního vzdělávání

### 2.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání

Dlouhodobým trendem v základním vzdělávání je mírný nárůst počtu základních škol, který je reakcí zřizovatelů na nárůst počtu žáků základního vzdělávání o cca 3 %. Ve školním roce 2015/2016 došlo opět k nárůstu o 9 škol v počtu základních škol zapsaných do školního rejstříku. Žákům tak bylo zajištěno plnění povinné školní docházky celkem v 4 115 základních školách zřizovaných různými zřizovateli.

Tabulka 9

#### Základní školy

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Základní školy		
	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Počet škol celkem	4 095	4 106	4 115
z toho počet škol pro žáky se SVP	397	393	388
Podíl soukromých škol (v %)	2,6	3,0	3,5
Podíl církevních škol (v %)	1,0	1,0	1,0
Podíl malých škol – ZŠ do 150 žáků (v %)	52,9	47,7	52,0

Rozložení základních škol podle typu zřizovatele zůstává podobné jako v předchozím školním roce, znovu byl zaznamenán mírný nárůst počtu soukromých škol oproti veřejným (o 0,5 %). Podíl církevních škol zůstal nezměněn (1 %).

Mírný pokles zaznamenal počet základních škol zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami včetně škol při zdravotnických zařízeních.

Důsledkem příznivého demografického vývoje v České republice došlo k dalšímu navýšení počtu žáků základních škol, loňský pokles podílu malých základních škol do 150 žáků byl zastaven a počet těchto škol se ve vzdělávací soustavě zvýšil na 52 %, což usnadňuje dostupnost základního vzdělávání především žákům prvního stupně v malých sídlech.

Tabulka 10

#### Žáci v základním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Počet žáků v ZV celkem	827 654	854 137	880 251
Počet žáků na 1. stupni ZŠ	505 983	529 604	551 428
Počet žáků na 2. stupni ZŠ	321 671	324 533	328 823
Podíl žáků se zdravotním postižením (v %)	8,9	8,9	8,9
Podíl žáků cizinců v ZV (v %)	1,8	1,9	2,1

S nárůstem počtu žáků v základních školách, a to na obou stupních, došlo současně také ke zvýšení počtu tříd, průměrný počet žáků na jednu třídu se oproti předchozímu školnímu roku mírně zvýšil (20 žáků oproti 19,7 ve školním roce 2014/2015), tento trend je patrný jak na 1., tak i na 2. stupni ZŠ. Průměrný počet žáků je mírně vyšší na 1. stupni ZŠ (setrvalý stav).



Dlouhodobě rostoucí trend byl zaznamenán také v počtu žáků plnících školní docházku v zahraničí nebo v zahraniční škole v ČR nebo formou individuálního vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Například ve srovnání se školním rokem 2012/2013 došlo k více než 100% nárůstu počtu žáků plnících povinnou školní docházku podle § 41 školského zákona (individuální vzdělávání na 1. stupni ZŠ)<sup>19</sup>.

Podíl žáků cizinců se meziročně opět zvýšil, od školního roku 2012/2013 poprvé překročil 2 %. Jedná se převážně o žáky cizí státní příslušnosti s trvalým pobytem na území ČR, žáci se statutem azylanta představují asi 1,5% podíl v této skupině. V regionálním členění představují nejvyšší podíl žáci z evropských zemí, avšak mimo EU.

Tabulka 11

### Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci nadaní

Žáci se SVP a nadaní	2014/2015		2015/2016	
	Počet	Podíl z celk. počtu žáků	Počet	Podíl z celk. počtu žáků
Počet žáků se SVP	89 784	10,5	94 246	10,7
Počet žáků se sociálním znevýhodněním	5 584	0,7	6 745	0,8
Počet žáků se zdravotním znevýhodněním	11 901	1,4	12 679	1,4
Počet mimořádně nadaných žáků	1 023	0,1	998	0,1

Trvale sledovanými ukazateli jsou počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Podíl žáků identifikovaných mimořádně nadaných zůstává dlouhodobě neměnný (0,1 %), což je řádově méně, než uvádí odborná literatura. Tento rozpor naznačuje, že školy mohou mít nedostatečné zkušenosti s cíleným a včasným vyhledáváním nadaných dětí, což souvisí mj. s nízkou mírou proškolenosti pedagogů. Ve školním roce 2015/2016 došlo k mírnému zvýšení podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (10,7 % z celkového počtu žáků v ZŠ). S tímto navýšením došlo také k nárůstu počtu žáků, kteří jsou vzděláváni s podporou individuálních vzdělávacích plánů. Podle Rámcového vzdělávacího programu upraveného pro žáky s lehkým mentálním postižením se vzdělávalo 1,7 % z celkového počtu žáků v základním vzdělávání. Většina žáků se SVP měla diagnostikováno zdravotní postižení, podíl žáků se zdravotním znevýhodněním představoval 13,5 % a podíl žáků se sociálním znevýhodněním byl 7,2 % (podíl vždy ze skupiny žáků se SVP). V počtu žáků se sociálním znevýhodněním byl zaznamenán rostoucí trend.

#### 2.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním vzdělávání

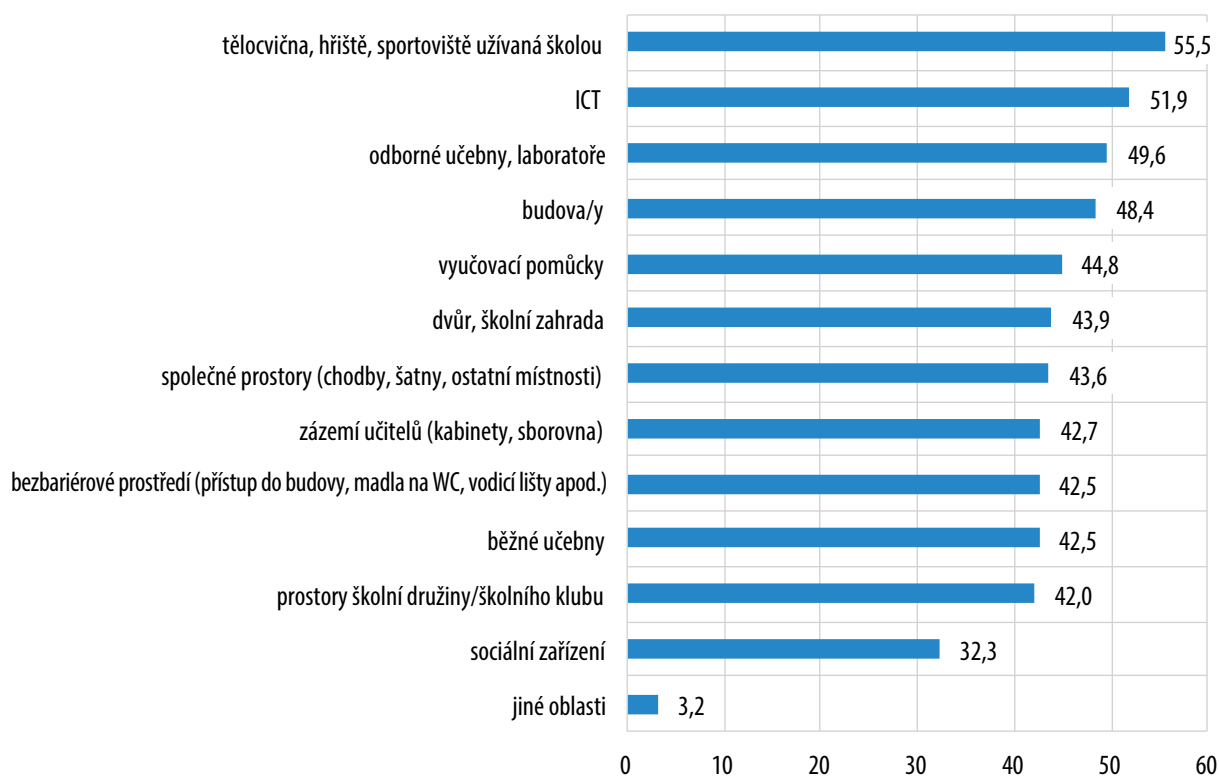
Prostorové a materiální podmínky umožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP v téměř všech navštívených školách (99,1 %). V řadě ZŠ považuje ČŠI materiální vybavení a prostorové zázemí za silnou stránku školy – v 74 % ZŠ prostorové a materiální podmínky rozhodně umožňují vzdělávání podle všech oblastí ŠVP. Přibližně ve čtvrtině škol byly shledány rezervy v jejich vybavení (pouze v 0,9 % škol to však byly nedostatky závažnějšího charakteru), a to zejména v dostupnosti funkčně vybavených tělovýchovných a rekreologických zařízení (tělocvičny, sportovní hřiště), odborných učeben (přírodovědné, umělecké) a po technické stránce provozuschopných školních dílen. Zjišťování ČŠI prokázalo, že naopak kvalitně jsou školy vybaveny v oblasti ICT (pouze 4,3 % škol vykazuje nedostatky v této oblasti) a také dostupnost učebních pomůcek pro žáky je na velmi dobré úrovni. Projevila se tak dlouhodobá priorita podpory rozvoje oblasti ICT, a to zejména v předchozích letech realizací projektu

19 Podle zjištění uvedených v tematické zprávě ČŠI <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava---Individualni-vzdelavani-zaku-na-73,3%zakonných-zástupců,jejichdětisevzdělávajípodle§41školskéhozákonu,upřednostňujítentozpůsobpředevšímz důvodu možnosti volby jiných forem a metod vzdělávání, než uplatňuje škola, 35,5 % preferuje větší možnost individuálního přístupu při individuálním vzdělávání a více prostoru pro rozvoj nadání.>

EU peníze školám, v jehož rámci byla oblast ICT školami nejvíce posilována. Při realizované hospitační činnosti ČŠI sledovala, zda prostorové uspořádání a materiální vybavení odpovídá vzdělávacímu cíli a realizovaným činnostem žáků a učitelů.

Graf 9

Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek ZŠ – podíl škol (v %)



Z dotazování ředitelů ZŠ k zamýšleným investicím do materiálních podmínek vyplynulo, že největší podíl ředitelů (více než 55 %) uvádí potřebu investovat do zlepšení tělovýchovného zázemí škol, 51,9 % ředitelů do obnovy ICT. Investovat do odborných učeben má ve své vizi téměř 50 % ředitelů a více než 48 % se jich chce věnovat zlepšení stavu školních budov (např. zateplení a výměna oken z důvodu energetických úspor). Ředitelé tak mohou projevit snahu o zvyšování prestiže školy především prostřednictvím viditelných atributů materiální povahy. Deklarovanou potřebu investic však příliš nepotvrzuje názor učitelů na úroveň materiálně-technického vybavení školy v tabulce č. 12.

Tabulka 12

Hodnocení materiálních a prostorových podmínek podle ředitelů a učitelů (v %)

Výroky		Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Ve škole je k dispozici dostatek vyhovujících vyučovacích pomůcek.	Ředitelé	26,0	67,2	6,5	0,3
	Učitelé	38,4	54,6	6,3	0,7
Ve škole převládá spokojenost s pracovním zázemím pedagogických pracovníků (kabinety, sborovna).	Ředitelé	18,4	67,1	12,2	2,3
	Učitelé	43,1	43,2	11,3	2,4
Ve škole převažuje celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením školy.	Ředitelé	17,1	73,9	9,0	0,0
	Učitelé	32,7	55,6	10,5	1,1

Ředitelé škol akcentují mnohem více než učitelé nespokojenost s vybavením škol potřebou investic zřejmě i z důvodu zvyšování atraktivity školy ve srovnání s jinými školami.

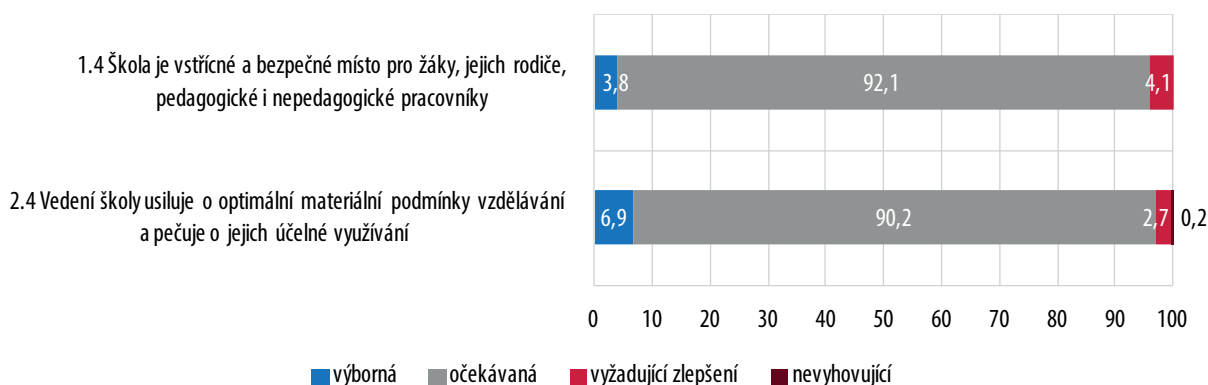
Mezi přetrvávající priority a zároveň dlouhodobá kritéria hodnocení ČŠI patří úroveň zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků základní škol. Ředitelům škol je k dispozici materiál s názvem *Bezpečnost ve školách a školských zařízeních*, který vyplynul z operativního zjišťování ČŠI ve školách, jež proběhlo v říjnu a listopadu 2014, a který poskytuje školám metodickou podporu v této oblasti.

Kontrola bezpečnosti a ochrany zdraví (dále „BOZ“) v základních školách byla prováděna buď cíleně v rámci kontrolní činnosti, anebo za účelem vyhledávání případných rizik, např. při komplexní inspekční činnosti. ČŠI zaznamenala porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy v 7,9 % kontrolovaných ZŠ. Nejčastěji byly zjištěny nedostatky ve společných prostorech (zejména chodby a šatny), v tělocvičnách a dalších sportovištích, ve třídách a ve venkovních prostorech (dvory, zahrady). Ostatní oblasti BOZ (např. vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany, prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ, personální zabezpečení BOZ při výuce, zajištění bezpečnosti při vzdělávání a při přesunech žáků) nevykazovaly významné nedostatky, jako rizikové byly uvedené oblasti hodnoceny celkem pouze u 3,8 % ZŠ.

Pozitivně lze hodnotit skutečnost, že téměř všechny navštívené školy podporují u svých žáků získávání vědomostí a praktických návyků v oblasti ochrany zdraví a životů při každodenních činnostech. Danou problematikou se cíleně nezabývalo pouhé 1 % škol.

Graf 10

#### Celkové hodnocení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek – podíl škol (v %)



### 2.1.3 Finanční podmínky v základním vzdělávání

Finanční podmínky základních škol, které jsou samostatnými subjekty, hodnotila ČŠI v 341 školách, z toho 15 soukromých a 5 církevních. Jednalo se o školy, které vzdělávaly od 7 do 1 222 žáků. Podstatná většina těchto škol měla k dispozici dostatečné finanční zdroje, avšak v 65 subjektech (19,1 %) byly zjištěny nedostatečné zdroje k pokrytí nákladů na činnost školy.

V hodnocených školách se vzdělávalo celkem 106 631 žáků, z toho 42 025 žáků navštěvovalo školní družinu (žáci 315 škol) či školní klub (žáci 11 škol). Kapacita těchto školských zařízení přitom byla využita na 98 %, což svědčí o vysokém zájmu o tyto školské služby. Úplata za zájmové vzdělávání ve školní družině či klubu dosahovala maximální výše 900 Kč za měsíc. Ve 30 školách (týkalo se 1 100 žáků) všech krajů vyjma Karlovarského a Kraje Vysočina nebyla úplata stanovena a vybírána.

Školné v základních školách soukromého zřizovatele se pohybovalo od 600 do 9 000 Kč měsíčně, přičemž školné ve výši 3 000 Kč a více se týká zejména Prahy a dále Středočeského a Plzeňského kraje.

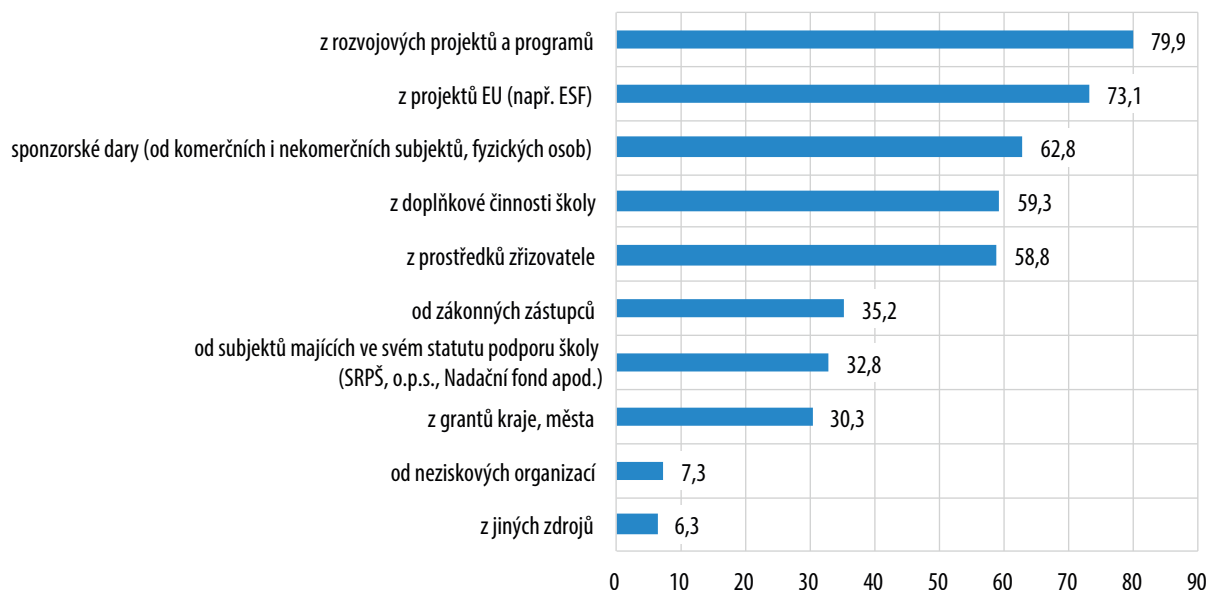
V kalendářním roce 2015 byly navýšeny celkové veřejné výdaje na základní vzdělávání ve srovnání s rokem 2014 přibližně o 4,6 % na 60 849,2 mil. Kč. Podíl výdajů na základní

vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství tak činil 33,3 %. Jedná se o nepatrný nárůst proti minulému školnímu roku (0,7 %). Republikový normativ se ve srovnání s rokem 2014 nezměnil a činil 50 423 Kč. Výdaje na žáka se výrazně zvýšily o 9438 Kč, došlo tak k nárůstu proti předcházejícímu roku o 15,6 %.

Vedle finančních prostředků poskytnutých z veřejných zdrojů ředitelé základních škol získávají další finanční prostředky pro zlepšování činnosti školy, tento trend byl zaznamenán v 95,9 % hodnocených ZŠ, zdrojů bylo vždy současně více na jedné škole. Došlo tak k nárůstu o 2,1 % oproti předcházejícímu školnímu roku.

Graf 11

#### Zdroje získávání dalších finančních prostředků pro zlepšování činnosti školy – podíl škol (v %)



Nejčastějšími zdroji jsou finanční prostředky získané z rozvojových projektů a grantů (79,9 % škol), z fondů Evropské unie (73,1 % škol) a prostředky od komerčních i nekomerčních zdrojů (62,8 % škol). Významně se podíleli také zákonní zástupci, granty vypisované kraji nebo obcemi, doplňková činnost škol (nejčastěji stravování cizích strávníků, pronájem učeben a tělocvičen). Až na výjimky bylo využití těchto finančních prostředků v základních školách hodnoceno Českou školní inspekcí jako účelné.

Ve školním roce 2015/2016 zaznamenala ČŠI oproti předcházejícímu školnímu roku porušení v oblasti bezplatného vzdělávání (§ 2 odst. 1 písm. d) školského zákona) v základních školách. Jednalo se však o minimální počet případů, a to sice o 1,4 %.

#### 2.1.4 Personální podmínky v základním vzdělávání

Do personálních podmínek základních škol se i v letošním školním roce zásadním způsobem promítla poslední novela zákona č. 563/2004 Sb., která pro vymezené případy upravila předpoklady odborné kvalifikace. Novela nabyla účinnosti dnem 1. ledna 2015.

Kvalitní personální podmínky pro vzdělávání patří k základním předpokladům činnosti školy. Jejich zajištění je jedním z prvořadých úkolů vedení škol, které veškeré snahy v této oblasti musí zaměřit na vybudování kvalitního pedagogického sboru složeného z odborníků splňujících požadovanou kvalifikaci a soustavně rozvíjejících své vlastní vzdělání. Tyto požadavky jsou samozřejmě a v první řadě kladeny rovněž na vedení škol, tedy na ředitele škol.

Při hodnocení kvality pedagogického sboru bylo zjištěno, že významný podíl hodnocených základních škol (více než 90 %) se pohybuje na očekávané úrovni. Nižší podíl škol se na

této úrovni pohybuje z hlediska požadavku odborné kvalifikace a odborné a profesionální zdatnosti (79,6 % škol), v 18 % těchto škol byl hodnocen stav vyžadující zlepšení. Výbornou úroveň vykazuje 4,6 % škol v oblasti aktivní spolupráce a poskytování vzájemné podpory a zpětné vazby. Stav vyžadující zlepšení v oblasti aktivní spolupráce pedagogů na svém profesním rozvoji byl zjištěn u 4,7 % škol.

Konkrétní porušení právních předpisů v oblasti personálního zajištění vzdělávání bylo zjištěno ve 12,8 % hodnocených škol, ve více než třech čtvrtinách tento nedostatek představoval nesplnění předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (§ 3 a § 32 zákona č. 563/2004 Sb.).

#### 2.1.4.1 Ředitelé základních škol

Základním sledovaným kritériem je u ředitelů škol požadavek na splnění předpokladů pro výkon funkce stanovené v zákoně č. 563/2004 Sb. Bylo zjištěno, že pouze ve 2,3 % hodnocených škol ředitel školy tyto zákonem stanovené podmínky nesplňoval (nejčastěji nesprávná odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost vykonávanou ředitelem školy a neabsolvování studia pro ředitele škol). Ve 2,9 % hodnocených základních škol bylo zjištěno porušení v plnění nebo rozsahu hodin přímé vyučovací povinnosti ředitele školy.

Ve srovnání s předcházejícím školním rokem se snížil podíl hodnocených škol (z 5,1 % na 3,6 %), v nichž ředitel veřejné školy (zřizované obcí, svazkem obcí či krajem) nebyl do funkce jmenován na základě konkurzního řízení. Jednalo se o školy, kdy uchazeči se nedostavili, byli shledáni jako nevhodní nebo nesplňovali požadovanou kvalifikaci. Zřizovatel v těchto případech pověřil řízením školy do doby jmenování nového ředitele jinou osobu.

Ve školním roce 2015/2016 se ČŠI účastnila 250 konkurzních řízení na ředitele základní školy. Více než tři čtvrtiny konkurzů (77,5 %) byly vyhlášeny z důvodu ukončení pracovního poměru na straně ředitele nebo jeho rezignace. Možnosti odvolání ředitele školy využil zřizovatel v 7,2 % případů, nejméně častým důvodem vyhlášení konkurzu byl konec funkčního období ředitele školy (v 6,4 % případů). Ve všech případech byl iniciátorem konkurzu zřizovatel školy.

Trvalým jevem je skutečnost, že ve většině případů je na základě konkurzního řízení jmenován ředitelem školy uchazeč z prvního místa výsledného pořadí vhodných uchazečů, z jiného než prvního místa pak v 7,9 % případů. V 13,8 % realizovaných konkurzních řízeních nebyl jmenován ani jeden z uchazečů, tento krok se následně stal podnětem k pověření řízením školy jinou osobou, a to do doby vyhlášení nového konkurzního řízení na obsazení pracovního místa ředitele školy.

Průměrný věk ředitelů ZŠ byl v loňském školním roce 51 let, průměrná délka jejich celkové pedagogické praxe byla 26,6 roku. Délka jejich praxe ve vedení školy odpovídala průměrně 11,2 roku. Ze zjišťování vyplynulo, že věkově vyšší průměr mají ředitelé plně organizovaných škol nad 300 žáků (52,3 roku), stejně tak mají delší celkovou pedagogickou praxi.

Při hodnocení činnosti ředitelů ZŠ podle kritérií ČŠI byla tato činnost ve 20 % hodnocena jako výborná, naopak ve 26,5 % jako vyžadující zlepšení nebo nevyhovující alespoň v některém hodnoceném aspektu řízení.

Tabulka 13

Účast ředitelů / vedení školy v dalším vzdělávání – podíl škol (v %)

Forma	Podíl
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	18,1
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	13,2
Studium k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP)	91,1
Vedení školy se žádného DVPP nezúčastnilo	4,1

Tematickému zaměření dalšího vzdělávání vedení základních škol odpovídá také postoj k potřebám, které mají v souvislosti s výkonem své činnosti ředitelé škol. Pro zlepšení kvality své řídicí práce by potřebovali zajištění podpory zejména v oblasti právních předpisů (tuto oblast uvedla více než polovina ředitelů škol) a znalosti a dovednosti v ekonomické a finanční oblasti (34,6 % ředitelů). Vzhledem k připravovaným změnám souvisejícím se společným vzděláváním vyjádřilo potřebu podpory pedagogické práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami 35,7 % ředitelů škol (tento požadavek úzce souvisí také s potřebami vzdělávání v ekonomické oblasti).

#### 2.1.4.2 Učitelé základních škol

Podle výkazu MŠMT splňuje 94,3 % pedagogů působících v základním vzdělávání v České republice požadavek odborné kvalifikace, mírně vyšší je podíl odborně kvalifikovaných pedagogů na 2. stupni ZŠ (94,9 % oproti 93,7 % na 1. stupni). Kvalifikovanost je podstatně vyšší v plně organizovaných základních školách (94,8 %) než v neúplných základních školách s pouze 1. stupněm (87,4 %). V regionálním členění působí nejvyšší podíl odborně kvalifikovaných pedagogů v Jihomoravském kraji (97,7 %) a v Jihočeském kraji (97,6 %). Naopak v krajích Karlovarském a Středočeském působí těchto pedagogů nejméně (87,1 % a 89 %).

Přestože právní předpisy požadují pro výuku v základní škole pouze kvalifikaci pro 1., resp. pro 2. stupeň, ČŠI zjišťovala dotazováním ředitelů škol také aprobovanost pro výuku daného vyučovacího předmětu, a to zejména na 2. stupni. Sami ředitelé škol kladou na aprobovanost stále velký důraz, a protože zodpovídají za kvalitu vzdělávání, snaží se ji zajišťovat v co nejvyšší míře. V hodnocených školách vzdělávali v 77,7 % hodin odborně kvalifikovaní učitelé, kteří vystudovali vyučovaný obor v rámci své vysokoškolské přípravy na učitelskou profesi, tzn. měli příslušnou aprobaci.

Po nabytí účinnosti novely zákona č. 563/2004 Sb. bylo stanoveno několik oblastí výjimek z požadavku získání odborné kvalifikace předepsaným studiem. Bez splnění požadavku odborné kvalifikace, avšak za splnění možných výjimek, vykonával přímou vyučovací činnost v hodnocených základních školách průměrně jeden pedagog, tento jev se vyskytl ve 49,5 % hodnocených škol.

Míra odborné kvalifikovanosti pedagogů patřila ke sledovaným ukazatelům při hospitační činnosti ČŠI ve výuce. Podíl odborně kvalifikovaných pedagogů činil v hospitované výuce celkem 90,4 %, nejlépe byla zajištěna ve vzdělávacích oblastech Člověk a příroda, Člověk a společnost, Matematika a její aplikace a Český jazyk a literatura. Do této nejlépe zajištěné skupiny patřily také předměty speciálně pedagogické péče. Naopak nejmenší podíl kvalifikovaných pedagogů vyučuje vyučovací předměty spadající do vzdělávacích oblastí Informační a komunikační technologie a Člověk a svět práce.

Při hospitační činnosti ČŠI zjistila, že nejvyšší podíl odborně kvalifikovaných pedagogů vyučoval v základních školách Jihočeského kraje, naopak nejnižší v Karlovarském kraji. Zjištění ČŠI z hospitací ve výuce tak odpovídají celorepublikové statistice.

Ve školním roce 2015/2016 činil průměrný věk učitelů v navštívených školách 44,9 roku (dlouhodobě neměnný trend), vyšší věkový průměr vykazovali učitelé plně organizovaných základních škol. Průměrná délka praxe učitelů 19,4 roku, sledovaným parametrem byla také délka praxe pedagoga na právě hodnocené škole, průměrná délka tedy činila 12,9 roku. Na neúplných školách s pouze 1. stupněm byl zjištěn jak nižší věk učitelů, tak kratší délka jejich pedagogické praxe.

Profesní rozvoj pedagogických pracovníků patří k zásadním úkolům vedení škol. Management školy pečuje o odborný rozvoj pedagogického sboru různými formami, nejčastěji prostřednictvím plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Organizace dalšího vzdělávání je také jedním z nejdůležitějších nástrojů ředitele školy k předcházení a eliminaci případných personálních rizik (z nichž nejčastější jsou nekvalifikovanost peda-



gogických pracovníků, časté obměny pedagogického sboru, nedostupnost pedagogických pracovníků-specialistů a vysoký počet pedagogických pracovníků v důchodovém věku). Dalšími způsoby řízení personálních podmínek školy je sledování potřeb učitelů a zvýšená péče o začínající pedagogy do jednoho roku pedagogické praxe.

Přestože je procesu plánování DVPP v základních školách věnována patřičná pozornost, v dotaznících zadávaných při inspekční činnosti učitelé uvedli, že 13,1 % z nich se neúčastnilo v posledních dvou letech žádné z forem dalšího vzdělávání. Nejčastější uskutečněnou formou DVPP bylo studium k prohlubování odborné kvalifikace prostřednictvím kurzů a seminářů DVPP, účastnilo se jí 75,7 % pedagogů hodnocených škol. Tyto vzdělávací akce byly zaměřeny zejména na metody a formy výuky (60,6 %), na doplňování vědomostí a znalostí v předmětech, které vyučují (54,9 %), a na dovednosti z oblasti ICT (36,6 %). Tyto údaje potvrdily zjištění z loňského školního roku, preferované tematické zaměření DVPP se dlouhodobě nemění. Celkem 91,7 % učitelů uvedlo, že mají možnost ovlivnit četnost a zaměření svého dalšího vzdělávání.

Tabulka 14

#### Účast učitelů v dalším vzdělávání v posledních dvou letech – podíl učitelů (v %)

Forma	Podíl
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	13,7
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	9,8
Studium k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP)	75,7
Učitel se žádného DVPP neúčastnil	13,1

Specifickou formu podpory vyžadují ve školách učitelé v adaptačním období, tedy do jednoho roku pedagogické praxe. Tato skupina pedagogů proto dlouhodobě patří mezi sledované ukazatele hodnocení ČŠI. Nejčastěji škola nabízela podporu formou konzultací s ředitelem školy či vedením školy (v 91 % škol, které adaptační program pro pedagogy realizovaly). Častou formou podpory bylo rovněž přidělení mentora (uvádějícího učitele), a to v 86,8 % škol, následovaly konzultace s vyučujícími stejných vyučovacích předmětů (78,4 %) a vzájemné hospitace a náslechy (69,7 %).

Podobná péče je směřována ve školách také k novým učitelům s pedagogickou praxí, kteří se začleňují do nového kolektivu. Tito pedagogové rovněž nejčastěji využívají konzultací s vedením školy (v 92,4 % škol) či vyučujícími stejných předmětů (80,3 %) a vzájemné hospitace u svých kolegů (61,1 %). ČŠI zjistila, že přibližně ve více než 80 % případů se shodovaly vyučovací předměty začínajících pedagogů a jejich uvádějících učitelů či mentorů.

Spolupráce pedagogů v pedagogickém sboru školy patří k důležitým aspektům jejich kvalitní práce. Pouze ve 2,1 % hodnocených škol nebyla spolupráce pedagogů za účelem poskytování zpětné vazby zaznamenána. Pedagogové nejčastěji spolupracují při výměně informací o žácích a výsledcích jejich vzdělávání (98,6 % učitelů). Častá je kooperace za účelem sdílení informací a zkušeností s metodami a formami práce (91,8 %) a výměny materiálů k výuce (90,9 %).

Podobně jako ředitelé škol, tak i pedagogové byli dotazováni, jaké překážky je nejvíce omezují při výkonu učitelské profese. Jako nejčastější překážku uvedli ve shodě s řediteli škol přemíru administrativy, jež je po nich požadována (61,2 % pedagogů). Dalšími důvody byly nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání společností, psychická náročnost povolání, nízké platové ohodnocení učitelů. Tato zjištění odpovídají zjištěním z loňského školního roku. Nedostatečnou podporu ze strany vedení školy pociťuje pouze 3,2 % pedagogů. Při dotazování učitelů ČŠI zjistila, že nejčastějšími oblastmi, v nichž potřebují podporu pro zlepšení své práce, je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (39,3 %) a prevence a řešení rizikového chování žáků (30,2 %). Z hodnocení ČŠI vyplynulo, že 10,3 % hodnocených škol se nedaří tyto potřeby pedagogů naplňovat (mírný nárůst oproti loňskému školnímu roku).

Při hodnocení kvality pedagogických sborů podle kritérií ČŠI byla nejlépe hodnocena vzájemná spolupráce pedagogů, jejich podpora rozvoje demokratických hodnot u žáků a vstřícná a respektující komunikace s žáky. Naopak oblasti kvalifikovanost pedagogů a z ní vyplývající profesionalita stejně jako další profesní rozvoj pedagogů byly hodnoceny častěji negativně.

### 2.1.5 Řízení školy v základním vzdělávání

Přístup vedení školy k řízení školy je klíčový pro kvalitu vzdělávání, které škola poskytuje. Klíčový význam představuje efektivní organizace školy, která umožňuje její realistický rozvoj na základě společně sdílené vize a vytváří bezpečné, příjemné a vstřícné místo pro rozvoj osobnosti žáků, to vše ve spolupráci s vnějšími partnery školy. Zásadní význam má při aktivním řízení školy zejména pravidelný monitoring a vyhodnocování práce školy, přijímání vhodných opatření k případným zjištěným rizikům a nedostatkům.

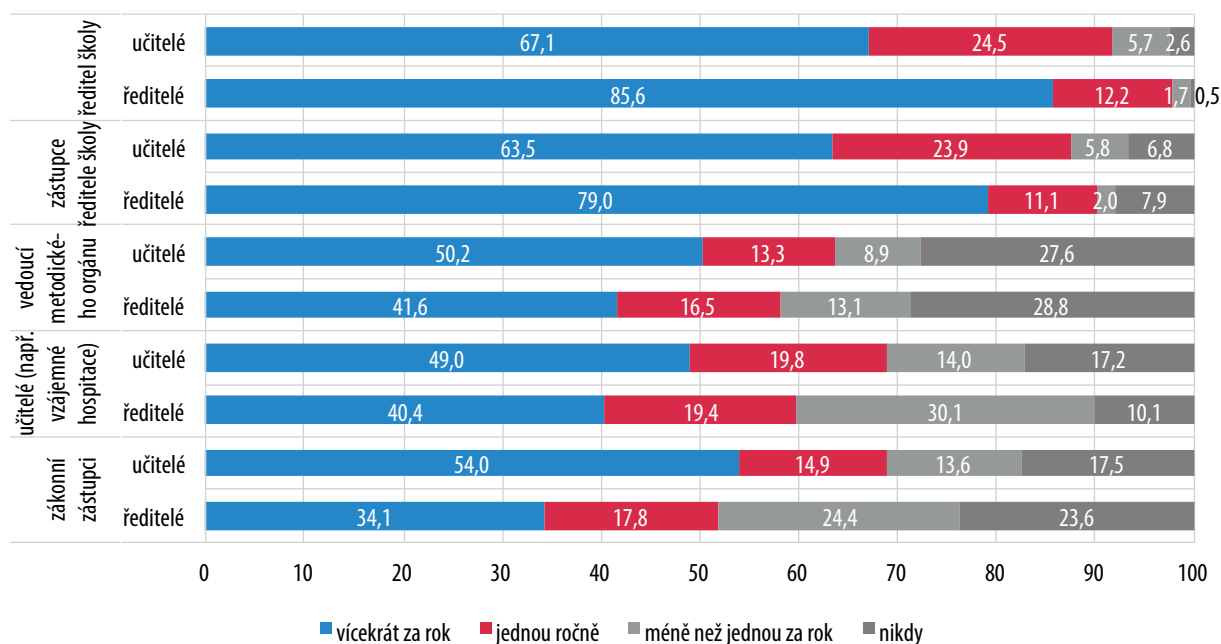
Hodnocení kvality koncepce a rámce školy ukázalo, že převážné většině hodnocených základních škol (89,6 %) se daří naplňovat společnou vizi, tuto oblast hodnotila ČŠI jako výbornou u 5,3 % škol. U 8,4 % škol bylo zjištěno, že stav jejich ŠVP z hlediska souladu s kurikulárními dokumenty a srozumitelnosti pro pedagogy a rodiče vyžaduje zlepšení. Více než 95 % hodnocených škol funguje podle jasných pravidel a ve spolupráci s partnery se jim daří vytvářet bezpečné místo pro vzdělávání žáků. Úroveň spolupráce s partnery hodnotila ČŠI jako výbornou u 8,5 % škol.

Z hodnocení úrovně pedagogického vedení školy vyplynulo, že výrazně lepších výsledků dosahuje management hodnocených základních škol v oblasti zajišťování optimálních personálních a materiálních podmínek (kolem 97 %). Úroveň vyžadující zlepšení z hlediska aktivního řízení, pravidelného monitoringu a vyhodnocování práce školy a přijímání účinných opatření byla zjištěna v 15,1 % hodnocených škol, očekávané úrovně dosáhlo celkem 79,1 % škol.

Při inspekční činnosti ČŠI sledovala, zda ředitel školy přijímal účinná opatření na základě předchozích zjištění ČŠI. Pouze v 3,7 % hodnocených škol, kde bylo třeba taková opatření přijmout, bylo zjištěno, že ředitel školy v této oblasti nekonal a účinná opatření ke zlepšení stavu či odstranění zjištěného nedostatku nepřijal. V těchto případech byla podle závažnosti nedostatku buď uložena nová lhůta, nebo bylo zahájeno správní řízení.

Graf 12

Četnost hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby – podíl ředitelů, resp. podíl učitelů (v %)



K základním nástrojům pedagogického vedení školy patří hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby. Nejčastěji tato činnost zůstává v kompetenci vedení školy (ředitel školy a jeho zástupci). Významně se na poskytování zpětné vazby podílí také vedoucí metodických orgánů a kolegové při vzájemných hospitacích. Nejběžnější periodicita hodnocení pedagoga ze strany vedení školy představuje několik hospitací za rok (takto uvádí shodně jak ředitelé škol, tak samotní pedagogové). Většina pedagogů (92,6 %) vnímá četnost poskytované zpětné vazby jako dostatečnou, nespokojeno je 7,4 % pedagogů. Pouze tři čtvrtiny učitelů (74,9 %) vnímají, že zpětná vazba s hodnocením měla významný pozitivní dopad na kvalitu jejich práce, což naznačuje převažující formální charakter poskytované zpětné vazby. Přitom z výzkumných zpráv včetně národní zprávy TALIS 2008 a 2013 vyplývá, že konstruktivní zpětná vazba může hrát důležitou roli v profesním rozvoji učitelů a také pozitivně ovlivňuje spokojenost učitelů v zaměstnání.

ČŠI sledovala, jakým způsobem při řízení školy pečuje vedení školy o naplnění potřeb učitelů a jejich profesní rozvoj. Činnosti managementu škol směřují k tomuto cíli v 98,7 % hodnocených škol. Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.1.4.2, základním prostředkem podpory je plán DVPP vytvořený ve spolupráci s jednotlivými učiteli (v 85,5 % škol). Dalšími postupy jsou sledování a vyhodnocování potřeb pedagogických pracovníků a dávání těchto potřeb do souladu s potřebami školy (v 66,7 % škol) a péče o začínající a v kolektivu nové učitele (více než 50 %).

Poskytování metodické podpory učitelům je jednou ze základních funkcí metodických orgánů, které ve škole zřizuje její ředitel za účelem hodnocení naplňování školního vzdělávacího programu a poskytování metodické pomoci učitelům. Tradičně jsou tyto metodické orgány ustavovány na 1. stupni napříč všemi vyučovacími předměty, na 2. stupni podle vzdělávacích oblastí či vyučovacích předmětů. Fungování metodického sdružení 1. stupně (napříč všemi vyučovacími předměty) bylo prokázáno v 28,2 % škol, na 2. stupni nejčastěji fungují předmětové komise českého jazyka a literatury, cizích jazyků, matematiky a přírodních věd. V 65 % hodnocených škol je četnost jednání metodických orgánů školy jednou za čtvrtletí, jednou měsíčně nebo častěji jednají metodické orgány ve 21,9 % škol. Nejčtenějšími tématy řešenými metodickými orgány je hodnocení naplňování ŠVP (81,3 % škol), úprava kurikulárních dokumentů školy (78,6 % škol), sjednocování hodnocení žáků (zejména sumativní hodnocení prostřednictvím prověrek v paralelních třídách – 75,8 % škol) a sdílení materiálních zdrojů k výuce, tj. organizací výuky v odborných učebnách a využívání pomůcek (58,8 % škol). Na okraji zájmu metodických orgánů stála zejména problematika vyučovacích metod, mezipředmětové koordinace a vzájemných hospitací a problematika prevence školní neúspěšnosti žáků. Negativním zjištěním tedy je, že jeden ze základních účelů, k nimž byly metodické orgány ustaveny, zůstává nenaplněn (metodická podpora), tyto činnosti jsou utlumovány zejména řešením organizačních záležitostí (DVPP, organizace soutěží a akcí školy).

Zjišťování ČŠI směřovalo rovněž ke zjišťování překážek, které omezují ředitele škol v jejich řídicí práci. Tradičně nejvyšší podíl (82,2 %) udával jako největší překážku administrativu spojenou s řízením školy, více než čtvrtina (28,2 %) označila jako komplikaci nepružnou nebo nepřehlednou legislativu. Na nedostatečný rozpočet školy a omezené finanční prostředky upozornilo 26,4 % ředitelů škol. Téměř čtvrtina ředitelů škol pokládá za významnou překážku v práci časovou náročnost jednotlivých činností.

K prioritám školy dlouhodobě patří udržování příznivých partnerských vztahů školy se zřizovatelem, školskou radou, místními organizacemi a dalšími školami, školskými zařízeními a zákonnými zástupci žáků. Takto nastavené vztahy pak školy funkčně využívají ke zvyšování kvality vzdělávání a rozvoji osobnosti žáka. V segmentu základních škol toto partnerství rozvíjelo na očekávané či výborné úrovni celkem 99,1 % hodnocených škol.

Podstatným partnerem školy, zejména ředitele školy, je samosprávný orgán složený ze zástupců zřizovatele, zákonných zástupců a pedagogů školy – školská rada. ČŠI zjistila, že převážná většina (98,2 %) ředitelů škol vytváří podmínky pro činnost školské rady, jak ukládá § 164 odst. 1 písm. e) školského zákona.

Spolupráci s místními externími subjekty (např. neziskové organizace) využívají základní

školy zejména v oblasti realizace dopravní výchovy (80,9 %), prevence rizikového chování žáků (80,5 %) a podpory kulturního povědomí a sportovních dovedností žáků (kolem 75 %).

ČŠI každoročně sleduje zapojení základních škol do mezinárodních projektů a programů, celkem 36,7 % ZŠ se do těchto projektů zapojilo, v této oblasti byl zaznamenán jednoznačně rostoucí trend. Nejčastějším typem mezinárodní spolupráce (více než 52,7 %) byla spolupráce s partnerskou školou v zahraničí. Významné bylo také zapojení do aktivit podporujících mobilitu učitelů a jejich vycestování na studijní stáže do zahraničí (52 %). Stejně jako u mobility učitelů byl v loňském školním roce zaznamenán také vysoký podíl žáků, kterým se v rámci realizace mezinárodních projektů podařilo vycestovat do zahraničí na výměnné pobyty (47,7 % škol). Školy vysoce hodnotí zejména přínos pro rozvoj jazykových, komunikačních a sociálních dovedností žáků.

### 2.1.6 Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, systém školního poradenství

ČŠI hodnotila v základních školách dostupnost specialistů (výchovný poradce, školní metodik prevence), ale především odborníků, kteří se spolupodíleli přímo na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (speciální pedagog, asistent pedagoga pro žáky se zdravotním postižením respektive se sociálním znevýhodněním). Součástí inspekčního zjišťování bylo i sledování vzájemné spolupráce těchto asistentů pedagoga s vyučujícím. Z inspektovaných základních škol mělo interního speciálního pedagoga 25,4 % škol, asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením 62,6 % škol a asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním 8,6 %. Nejčastější a zároveň jako přínosná forma spolupráce mezi asistentem pedagoga a vyučujícím byla uváděna spolupráce v průběhu výuky (v 96,9 % škol), dále spolupráce při přípravě na výuku, domluva strategií a postupů (92 %) a konečně spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání (80,6 %).

Negativním zjištěním vzhledem k bezproblémové integraci zdravotně postižených žáků byla skutečnost, že v inspektovaných základních školách byl bezbariérový přístup pouze ve 24,5 % škol a orientační systém pro smyslově postižené byl zaznamenán u necelého 1 % ZŠ.

Kariérové poradenství zajišťované zpravidla výchovnými poradci zahrnovalo i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejčastěji voleným způsobem poradenství byly pravidelné pohovory se žáky, které tvořily 81,1 % aktivit, následovaly různé formy spolupráce s úřady práce 79,9 % a exkurze do škol a podniků 73 %. Dalšími zmiňovanými způsoby byly vzájemné schůzky typu (žák – zákonný zástupce – výchovný poradce), účast na veletrzích vzdělávání, besedy se zaměstnavateli a jiné. Koordinaci přístupu ke vzdělávání žáků se SVP, s odlišným mateřským jazykem a nadaných a informování ostatních učitelů o jejich potřebách zajišťují výchovní poradci v 87,2 % navštívených škol. Částečně znepokojující je fakt, že z celkového počtu navštívených škol jich 11 % výchovného poradce nemá (jedná se především o neúplně základní školy). ČŠI svým šetřením současně zjistila, že školy uplatňují doporučení školských poradenských zařízení v 96 %.

## 2.2

### Průběh základního vzdělávání

#### 2.2.1 Zápis žáků do prvního ročníku základního vzdělávání

Nejčastější formou, kterou zápis probíhal, bylo plnění zadaných úkolů, hlavně aktivit zaměřených na zhodnocení získaných dovedností dětí v 93,5 % škol, pomocí řízeného rozhovoru v 74,1 % a hrou v 61,0 %. Čas průběhu a forma zápisu byly nejčastěji limitovány počtem zapisovaných dětí. Některé školy volily i metodu časového pořadníku, aby tím zabránily zbytečnému stresování dětí a jejich zákonných zástupců při čekání ve frontách. Školy

rovněž před nástupem do školy nabízely dětem a jejich zákonným zástupcům různé aktivity. Nejčastěji v 92,9 % společné návštěvy školy dětí z mateřské školy, v 78,7 % různé aktivity pro rodiče dětí v předškolním věku, jako např. den otevřených dveří, schůzky či besedy, nebo v 71 % společné aktivity pro žáky ZŠ a dětí v předškolním věku, jako kroužky, výlety, kulturní a sportovní akce. Vlastní program pro děti v předškolním věku nebo edukativně stimulační skupiny pro předškoláky uvádí 21,9 %, respektive 20,9 % ředitelů inspektovaných škol.

Tabulka 15

### Zahájení povinné školní docházky v ZŠ

Výkaz MŠMT	2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Zapísování (dětí, které se dostavily k zápisu)	138 178	–	148 296	–	150 100	–
Převedení na jinou školu	4 216	3,1	5 273	3,6	6 259	4,2
S žádostí o odklad docházky	16 672	12,1	16 672	11,2	17 013	11,3

#### 2.2.2 Adaptace žáků na první ročník povinné školní docházky

Školy z důvodu bezproblémové adaptace dětí na první ročník povinné školní docházky nabízely před nástupem do školy dětem a jejich zákonným zástupcům různé aktivity. Nejčastěji v 90,2 % škol společné návštěvy školy dětí z mateřské školy, v 78,3 % různé aktivity pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku (např. den otevřených dveří, schůzky či besedy) nebo v 69,6 % společné aktivity pro žáky ZŠ a dětí v předškolním věku, jako kroužky, výlety, kulturní, sportovní akce a jiné. Mezi nejčastěji uváděnými aktivitami nabízenými žákům 1. ročníků zaměřených na přímou adaptaci na školní prostředí jsou tzv. mimoškolní aktivity a individuální konzultace pro zákonné zástupce, které shodně realizuje 76 % škol, dále pak např. přiřazení „patrona“ z vyššího ročníku (15,9 %) nebo seznamovací pobyty (14,8 %).

Inspektované školy organizují péči specialistů o své žáky v prvním ročníku základní školy, kterou uskutečňují různými způsoby. Odbornou logopedickou péčí školy nejčastěji zajišťovaly prostřednictvím doporučení diagnostiky a odborné péče mimo ZŠ, a to v 70,1 % škol.

#### 2.2.3 Realizované formy a vzdělávací metody

Průběh vzdělávání byl hodnocen z hlediska činnosti pedagogických pracovníků a činnosti žáků. Důraz byl kladen na hodnocení vzdělávání přímo ve vyučovacích hodinách a činnostech, a to z hlediska přístupu pedagoga, činnosti žáků a vzájemné interakce ve třídě. Smyslem inspekčních kritérií v této oblasti bylo zjistit, jak dobře pedagogové přizpůsobují volbu výukových cílů, metod a forem individuálním schopnostem žáků a zda je vedou k rozvoji vědomostí, dovedností i postojů žáků přiměřeně jejich věku. Školní inspektoři si všímali i vytváření vztahu žáků k učení a vysvětlování souvislostí vyučovaného obsahu s reálnými situacemi, které žáci znají z každodenního života.

Hospitační činnost a následné rozhovory s pedagogickými pracovníky proto byly při komplexní inspekci jednou z hlavních metod zjišťování kvality vzdělávání. Při hospitaci byl sledován průběh vyučovací hodiny, v pohospitačním rozhovoru s vyučujícím pak bylo hodnoceno splnění stanoveného vzdělávacího cíle a efektivita zvolených forem a metod práce. Podle tohoto hlediska v 93,5 % hospitovaných hodin, tedy v převážné většině, byl vzdělávací cíl stanoven. Nebyly zaznamenány rozdíly mezi předměty a vzdělávacími oblastmi.

Vzdělávací cíl byl posuzován z hlediska vhodnosti, a to vzhledem ke schopnostem a znalostem žáků a vzhledem k naplňování ŠVP. Častěji se vyskytly cíle stanovené ve vazbě k naplňování ŠVP (90,9 % hospitovaných hodin). Menší podíl naplňování cílů vzhledem k ŠVP



byl zjištěn u cizích jazyků (87,9 % hodin), ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce (86 %), Umění a kultura (82,1 %) a v jiných výchovných předmětech (68,8 % hodin).

Vhodnost cílů vzhledem ke schopnostem a znalostem žáků byla zaznamenána celkově v 83,9 % hodin s rozdíly mezi 1. a 2. stupněm (88,8 % na 1. stupni, 77,8 % na 2. stupni). Vyšší podíl byl zaznamenán v hodinách ICT (89,1 %), ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví (93,4 %) a Člověk a svět práce (93,5 %), a dokonce 100% podíl ve 38 navštívených hodinách speciálně-pedagogických předmětů.

Vědomostní složka obsahu cíle byla ve výuce dominantní (91,9 %) a rovnoměrně zastoupená v předmětech (např. český jazyk 96,1 %, cizí jazyk 95,4 %, matematika 97,7 %, vyšší hodnota byla zaznamenána ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda a Člověk a jeho svět – 98,6 %, resp. 98,3 %). V dovednostní složce byly zjištěny významné rozdíly mezi 1. stupněm (61,9 %) a 2. stupněm (46,4 %) a rozdíly dané charakterem předmětu (90,9 % ICT, 97,2 % Člověk a svět práce). Postojová složka vzdělávacího cíle byla zaznamenána pouze ve 22,2 % hospitovaných hodin, významnější je ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost (40,3 %) a Člověk a zdraví (42,5 %), což souvisí se vzdělávacím obsahem. V rámci pohospitačních rozhovorů hodnotili školní inspektori i pedagogové dosahovanou míru efektivity vyučovací hodiny vzhledem ke stanovenému cíli. V 60,5 % hodin podle pedagogů a v 60,4 % podle inspektorů bylo cíle rozhodně dosaženo a v 38,2 %, resp. v 37,0 % spíše dosaženo. Pouze v 1,3 % hodin pedagogové uvedli, že stanoveného vzdělávacího cíle dosaženo spíše nebylo, přičemž inspektori zaznamenali takových hodin 3,2 %.

Mezi sledovanými organizačními formami v základním vzdělávání sice převažovala frontální výuka (v 33,1 % hodin jako dominantní, v 46 % hodin výrazný výskyt), ale meziročně pokračuje pozitivní trend pestřejšího zastoupení forem ve výuce. Vysokých hodnot dosahuje účelnost zvolených organizačních forem napříč předměty (93,2 % frontální výuka, více než 95 % skupinová výuka i práce ve dvojici, 96,7 % samostatná práce žáků). Významné rozdíly však byly zjištěny mezi 1. a 2. stupněm základních škol, největší byly v zařazování skupinové výuky a samostatné práce žáků. Četnější výskyt, tedy rozmanitější výukové formy, byl zaznamenán na 1. stupni.

Vůbec nejčastější vyučovací metodou na obou stupních základních škol byla komunikační výuka, která byla dominantní v 11,3 % a výrazně se vyskytla v 55,1 % hodin. Dále se výrazně vyskytovaly metody transmisivní výuky, práce s textem a aktivizující metody.

Tabulka 16

Využité metody – podíl hodin (v %)

Využité metody	Dominantní výskyt	Výrazný výskyt	Okrajově	Nevyskytla se
Transmisivní výuka	11,3	37,7	34,9	16,1
Komunikační výuka	11,3	55,1	24,1	9,5
Práce s textem	4,6	34,6	32,9	27,9
Projektové vyučování	0,9	1,2	1,6	96,2
Problémové učení	1,1	13,9	26,1	59,0
Aktivizující metody	4,8	35,0	33,3	26,9
Názorně demonstrační metody	2,1	21,3	22,7	53,9
Dovednostně praktické metody	6,7	15,1	14,7	63,5

Významné rozdíly mezi 1. a 2. stupněm byly zjištěny u aktivizujících metod, a to častěji na 1. stupni (výrazný výskyt ve 43,1 % hodin na 1. stupni, ale jen 25,5 % na 2. stupni). Méně však byla využívána metoda problémového učení (celkem jen v 41 % hodin) a v hospitovaných hodinách se téměř nevyskytovalo projektové vyučování (96,2 % hodin).



Výuka na 1. stupni je tedy pestřejší a jsou častěji zařazovány činnostní metody. Přestože na 2. stupni vyučují předměty různí pedagogové, zejména aktivizující metody se vyskytovaly méně (nebyly zaznamenány v 36,5 % hodin), nebo byly využívány okrajově (35,2 % hodin). Účelnost využití výukových metod byla inspektory hodnocena jako kvalitní (rozpětí hodnot 94–97 %) a bez významnějších rozdílů mezi předměty.

Přestože právní předpisy vyžadují pro výuku v základní škole pouze kvalifikaci pro 1., resp. pro 2. stupeň, ČŠI zjišťovala také aprobovanost pro výuku daného vyučovacího předmětu zejména na 2. stupni. Vliv kvalifikovanosti a aprobovanosti na používání metod a forem se projevil právě v zařazování různých forem a metod. Kvalifikovaní a aprobovaní učitelé využívali rozmanitější možnosti, zatímco u nekvalifikovaných se nevyskytovala např. práce ve dvojici (72,2 %). Problémové učení bylo celkově zaznamenáno v menším podílu hospitovaných hodin, ale významně častěji v kvalifikované a aprobované výuce, tedy v hodinách vedených odborníky.

Školní inspektoři hodnotili kvalitu výuky z pohledu organizačního a pedagogického zvládnutí v převážné většině kladně (56,9 % hodin „rozhodně ano“, 36,1 % „spíše ano“). Také přínos hodiny pro žáky byl jako vysoký hodnocen v 46,5 % hodin, jako střední v 46,4 % hodin. Sami učitelé považovali 72,8 % hodin za přínosné pro všechny žáky a 26,8 % pro některé žáky. Zhodnocení vyučovací hodiny na jejím konci nebylo ovšem provedeno ve 23 % hodin, zhodnocení provedené jen učitelem bylo zaznamenáno ve 48,1 % a zhodnocení provedené učitelem i žáky bylo provedeno ve 28,9 % hodin. V evaluaci průběhu hodiny jako součásti vzdělávacího procesu tak přetrvává dominantní role učitele a zapojení žáků zatím zaostává za očekávaným stavem.

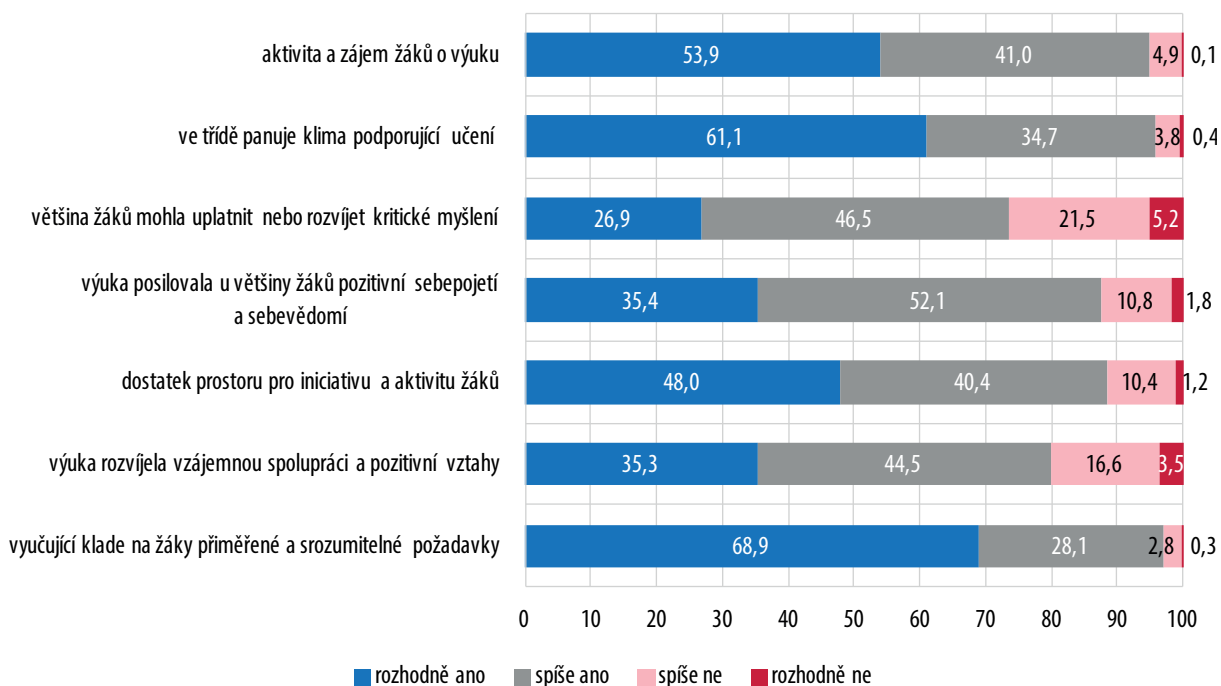
K posouzení kvality vyučovací hodiny byla sledována také účelnost využití pomůcek vzhledem ke vzdělávacímu cíli. V 53,2 % hodin byly pomůcky rozhodně využity účelně a v 31,4 % hodin spíše účelně, celkově jsou tedy učební pomůcky využívány účelně a poměrně často, ale v 11,5 % hodin nebyly pomůcky využity vůbec. Jiné hodnoty však byly zjištěny při účelnosti využívání didaktické techniky a prostředků ICT. Na jedné straně byla didaktická technika využita vyučujícím v 36 % hodin, využita některými žáky v 11,2 % hodin, využita všemi žáky v 8,3 % hodin, na straně druhé nebyla didaktická technika účelně využita v 15,8 % hodin nebo nebyla k dispozici dokonce v 38,2 % hodin. V oblasti využívání didaktické techniky mají základní školy ještě značný prostor pro rozvoj.

V zadaných dotaznících se učitelé vyjádřili tak, že podporu pro zlepšení kvality své práce by potřebovalo 27,9 % pedagogů. Učitelé si běžně vyměňují informace o metodách a formách výuky, uvádí to 91,8 % dotazovaných. Překvapivým údajem je však zjištění, že metody a formy jsou jako témata řešená metodickými orgány pouze v 10,5 % případů.

Účinnost motivace žáků v hodině, podpora kritického myšlení a podpora iniciativy a aktivity žáků i vyučujících byly dalšími sledovanými indikátory kvality v hospitovaných hodinách (viz graf č. 13).

Graf 13

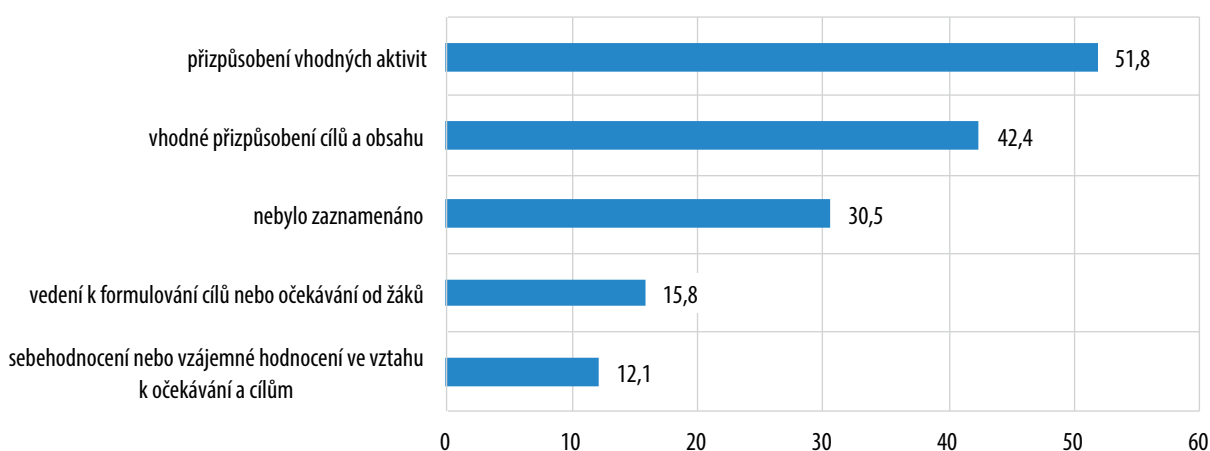
## Průběh vzdělávání – podíl hodin (v %)



Aktivita a zájem o výuku byly nejvýraznější v hodinách oblasti Člověk a jeho svět (65,3 % hodin) a Člověk a zdraví (75,5 % hodin). V převážném počtu hodin panovalo klima podporující učení. Při posouzení, zda většina žáků mohla uplatnit nebo rozvíjet kritické myšlení, však bylo zjištěno, že je tomu tak celkem ve třech čtvrtinách hospitovaných hodin, ale naopak nebylo pozorováno ve čtvrtině hodin. Výuka zaměřená na kritické myšlení byla nejzřetelnější v oblasti Člověk a jeho svět (33,6 %) a ve výchovných předmětech (35,8 %). Výuka posilovala u většiny žáků pozitivní sebedojetí a sebevědomí a žáci měli dostatek prostoru pro svoji iniciativu a aktivitu. Ve značné míře byly rozvíjeny pozitivní vztahy a spolupráce a na žáky byly ve většině hodin kladeny přiměřené a srozumitelné požadavky.

Graf 14

## Individuální přístup k žákům – podíl hodin (v %)



Uvedené využití postupy a jejich kombinace při individuálním přístupu k žákům odpovídají pedagogickým doporučením. Je však zřejmé, že stále převažují postupy, kdy je aktivita více na straně učitele než žáků. Vysoký podíl hospitovaných hodin, kde nebyl individuální

přístup k žákům vůbec zaznamenán, ukazuje na přetrvávající frontální přístup řady učitelů, který může znamenat problémy při postupujícím společném vzdělávání.

Ve výuce byly využívány souvislosti obsahu s reálnými situacemi každodenního života (44,3 % výrazně, 38,8 % částečně, 12,5 % okrajově, jen 4,4 % vůbec), a to bez rozdílu mezi 1. a 2. stupněm. Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka (CLIL) byla zaznamenána pouze v 0,2 % hospitovaných hodin.

Při celkovém hodnocení kritérií v oblasti výuky lze konstatovat, že pedagogové v inspektovaných školách systematicky promýšleli a připravovali výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků. Podíl škol s výbornou úrovní naplnění tohoto kritéria činil 3,4 %, očekávané úrovně dosáhlo 91,2 % škol, u 5,5 % škol byla zjištěna úroveň vyžadující zlepšení, žádná škola nebyla hodnocena jako nevyhovující. Pedagogové v navštívených školách využívali široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů, a to na výborné úrovni ve 2,7 % škol, na očekávané úrovni v 86,9 % škol. V 10,4 % škol však bylo zjištěno, že je dosahováno úrovně vyžadující zlepšení.

#### 2.2.4 Průběh vzdělávání žáků se SVP a nadaných

Z dotazníků pro ředitele základních škol vyplynulo, že 88 % hodnocených škol vzdělávalo žáky se zdravotním postižením (v předchozím školním roce 82 %), 77,3 % žáky se zdravotním či sociálním znevýhodněním a 38,5 % identifikuje žáky s mimořádným nadáním. To potvrzuje vzrůstající diverzitu českého školství a potřebu věnovat zvláštní pozornost vzdělávání těchto skupin žáků, ale také vzrůstající potřebu podpory učitelů vzdělávajících tyto žáky.

Školy realizují identifikované speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním prostřednictvím podpůrných a vyrovnávacích opatření.

Četnost jednotlivých podpůrných/vyrovnávacích opatření poskytovaných žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (jak je uvádějí ředitelé inspektovaných škol) je uvedena v následujících tabulkách.

Tabulka 17

Podpůrná opatření využívaná pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (žáci se zdravotním postižením) – podíl škol (v %)

Podpůrná opatření	Podíl
Individuální vzdělávací plány	93,7
Využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání	82,9
Zajištění služeb asistenta pedagoga	72,9
Využití kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek	67,4
Využití speciálních učebnic a didaktických materiálů	61,4
Poskytování pedagogicko-psychologických služeb	34,8
Snížení počtu žáků ve třídě / studijní skupině	20,9
Zařazení předmětů speciálně pedagogické péče	15,0
Jiná úprava organizace vzdělávání	12,4

Vyrovňovací opatření využívaná pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (žáci se zdravotním/sociálním znevýhodněním) – podíl škol (v %)

Vyrovňovací opatření	Podíl
Poskytování individuální podpory v rámci výuky	92,1
Využívání doporučení poradenských služeb školy a školského poradenského zařízení	83,0
Individuální vzdělávací plány	68,1
Využívání (speciálně) pedagogických metod a postupů	64,8
Služby asistenta pedagoga	47,7

Naproti tomu ze zjištění ČŠI při realizované hospitační činnosti vyplynulo, že nejčastějším podpůrným/vyrovňovacím opatřením uplatněným u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je poskytování individuální podpory v rámci výuky (60,4 %). Individuální vzdělávací plány inspektoři identifikovali ve 43 % hospitovaných hodin a využití speciálních metod, forem, postupů a prostředků vzdělávání bylo zjištěno v 11,4 % hospitovaných vyučovacích hodin. Ostatní podpůrná a vyrovňovací opatření dle výše uvedených tabulek mají méně než 10% četnost, žádnou z nabízených podpor nezaznamenali inspektoři v 25,1 % případů.

Velkou pozornost věnovala ČŠI problematice podpory žáků s využitím asistentů pedagoga.

Ve školním roce 2015/2016 byl v hospitovaných hodinách přítomen asistent pedagoga u 14,1 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a osobní asistent u 2,4 % těchto žáků. Ředitelé těchto škol udávají jako realizované podpůrné vzdělávání podporu asistenta (asistentů) pedagoga u žáků se zdravotním postižením v 72,9 % škol a podporu asistenta (asistentů) pedagoga u žáků se zdravotním/sociálním znevýhodněním v 47,7 % škol.

Z hospitační činnosti vyplynulo, že asistenti pedagoga nepodporovali ve výuce výhradně žáka, ke kterému byli přiděleni, ale věnovali se i dalším žákům se SVP a žákům intaktním, aniž by tím podporovaného žáka omezovali. Na druhé straně v hodinách, kde neprobíhala potřebná kooperace mezi učitelem a asistentem pedagoga, se učitelé v převážné míře věnovali pouze žákům intaktním a na asistentovi pedagoga nevhodně přenechávali zodpovědnost za vzdělávání žáka se SVP. V 97,8 % sledované výuky bylo zjištěno, že asistent pedagoga ve vyučovací hodině vhodně podporoval samostatnost žáka. Negativním zjištěním bylo, že 4,9 % asistentů pedagoga plně či ve významné míře zpracovávalo individuální vzdělávací plán, což přesahovalo jejich kompetence (za zpracování IVP zodpovídá ředitel školy dle doporučení ŠPZ).

Z dat uvedených v následujících tabulkách vyplývá, že asistent pedagoga plní celou řadu úkolů ve výuce i mimo vyučovací hodinu, a to v rámci své přímé i nepřímé činnosti. Vzhledem k tomu, že výčet těchto činností je uveden shodně asistenty i pedagogy, je zřejmé, že pracovní pozice asistenta pedagoga je v českém školství (zejména s ohledem na principy společného vzdělávání) nezastupitelná.

Nejčastější činnosti AP ve vyučování – podíl asistentů (v %)

Činnosti ve výuce	Podíl
Podpora soustředěnosti žáka na plnění zadaných úkolů	87,6
Poskytování zpětné vazby žákovi na jeho dílčí výkony v hodině	79,5
Doplňování (vysvětlování) výkladu učitele	69,2
Technická pomoc při vypracovávání úkolů žáka	61,6
Technická pomoc při záznamu poznámek žáka z výkladu	54,6

Tabulka 20

## Nejčastější činnosti AP mimo vyučovací jednotku – podíl asistentů (v %)

Činnosti mimo vyučovací jednotku	Podíl
Dohled nad bezpečností žáka během pobytu ve škole	77,8
Dohled nad plněním úkolů zadaných ve vyučovací hodině	65,0
Nácvik a podpora soběstačnosti a sebeobslužných činností	56,1
Doplňování výkladu z vyučovacích hodin, doučování	46,1

Tabulka 21

## Nejčastější činnosti AP konané v rámci nepřímé pedagogické činnosti – podíl asistentů (v %)

Činnosti – nepřímá pedagogická činnost	Podíl
Účast na pracovních a pedagogických poradách školy	90,2
Podíl na pedagogickém dozoru při mimoškolních akcích	86,4
Komunikace se zákonnými zástupci žáka	77,7
Tvorba a příprava učebních pomůcek a textů	70,1
Vykonávání dozorů na chodbách a v jídelně	58,7
Komunikace s pracovníky školního poradenského zařízení	46,2

Česká školní inspekce realizovala ve školním roce 2015/2016 dvě elektronická zjišťování zaměřená na problematiku vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (s akcentem na žáky romského etnika) a na problematiku podpory žáků s lehkým mentálním postižením ze strany školských poradenských zařízení. Celkové výsledky těchto šetření jsou uvedeny v přílohách této výroční zprávy:

*Příloha: Tematická zpráva – Žáci vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích programech základního vzdělávání*

*Příloha: Tematická zpráva – Problematika péče poskytované školskými poradenskými zařízeními žákům s lehkým mentálním postižením v roce 2014/2015*

ČŠI při své inspekční činnosti rovněž sledovala, jakou podporu věnují školy žákům s mimořádným nadáním a nadáním. Ve 38,5 % inspektovaných škol ředitelé uvádějí, že mají žáky s mimořádným nadáním, a v 80,5 % inspektovaných škol byli identifikováni žáci s nadáním, u kterých aplikují při vzdělávání podpůrná opatření.

Četnost jednotlivých podpůrných/vyrovnávacích opatření poskytovaných žákům s mimořádným nadáním a nadáním (jak je uvádějí ředitelé inspektovaných škol) je uvedena v následujících tabulkách:

Tabulka 22

## Podpůrná opatření využívaná pro žáky s mimořádným nadáním – podíl škol (v %)

Podpůrná opatření	Podíl
Podpora účasti na soutěžích a olympiádách	76,0
Speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání (např. individualizovaná, projektová výuka)	55,2
Úpravy organizace vzdělávání (např. individuální vzdělávací plán)	39,6
Didaktické pomůcky	30,3
Rozšířená výuka některých předmětů nebo skupin předmětů	26,0
Podpora účasti na zahraničních akcích a pobytech	20,4
Pedagogicko-psychologické služby	19,2
Stipendia	0,8

## Podpůrná opatření využívaná pro žáky s nadáním – podíl škol (v %)

Podpůrná opatření	Podíl
Individuální přístup v hodině	85,0
Diferenciace úkolů ve výuce	84,4
Podpora účasti na soutěžích a olympiádách	79,7
Zapojení do projektů	53,5
Nadstandardní nabídka zájmových aktivit	24,1
Rozšířená výuka některých předmětů nebo skupin předmětů	15,9

ČŠI hodnotila podporu žákům s mimořádným nadáním jako vhodnou v 55,7 % hodnocených hodin. U žáků s nadáním byla vhodnost podpory zjištěna v 63,3 % hodin. Nejčastěji byla podpora nadaných žáků zaznamenána ve výchovných předmětech (tělesná, výtvarná, hudební a další) a v matematice.

## 2.2.5 Míra inkluzivity základních škol

Během školního roku 2015/2016 proběhly zásadní legislativní změny, které postupně přinášejí změnu paradigmatu v chápání kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a tím zlepšují legislativní podmínky pro vzdělávání této kategorie žáků. Jednalo se zejména o novelu školského zákona č. 82/2015Sb.

Z inspekční činnosti vyplynulo, že v 92,1 % navštívených škol nebyl zaznamenán prvek vnější diferenciaci žáků (zbývajících 7,9 % připadá na školy, které mají zřízeny speciální třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo pro žáky nadané). Pouze u dvou ze sledovaných škol byla zaznamenána situace, kdy škola dělí třídy podle výkonu intaktních žáků. Pouze v jedné škole byl zaznamenán stav, kdy školy dělí třídy tak, aby některou z nich navštěvoval větší počet žáků z etnických minorit nebo žáků s odlišným mateřským jazykem oproti paralelním třídám. Celkem v 99,4 % škol jsou školní akce a volnočasové aktivity přístupné všem žákům, bez ohledu na jejich postižení či jiné omezení.

Následující tabulka uvádí průměrné pořadí kroků uplatňovaných v situaci, kdy žák selhává ve vzdělávacím procesu, není úspěšný v některé fázi vzdělávacího procesu nebo je těžce zvladatelný ve školní třídě.

## Pořadí řešení situací, ve kterých žák selhává

Popis řešení situace	Průměrné pořadí
Škola provede menší opatření a změny v jeho edukaci (přizpůsobíme tempo, metody, materiály, příp. jiné didaktické či organizační opatření)	1,3
Škola zabezpečí diagnostiku z PPP či SPC	2,3
Škola zařadí systematicky různá vyrovnávací a/nebo podpůrná opatření	2,7
Jiný krok/postup	2,8
Škola vytvoří ucelený systém opatření (např. vyrovnávací plán)	3,0
Škola zajistí převedení žáka do jiné školy	4,4

Téměř polovina škol (48,8 %) zpracovává individuální vzdělávací plán nebo jiný odpovídající dokument pro všechny žáky, kteří jej potřebují. O něco nižší podíl škol (43,4 %) vytváří podpůrné vzdělávací plány pouze pro žáky diagnostikované školským poradenským



zařízením. V 6,7 % hodnocených škol ČŠI nezaznamenala ve škole potřebu vytvářet vzdělávací plány žákům s problémy, protože škola takové žáky aktuálně neměla.

Skutečnost, že 76,8 % škol má promyšlený systém podpurných a vyrovnávacích mechanismů na základě složení žáků školy a jejich potřeb, je pro realizaci vzdělávání podle nově platných právních norem velmi kvalitní výchozí stav. Přesto v 1,4 % sledovaných škol došlo k porušení právních předpisů v oblasti rovného přístupu (§2 odst. 1 písm. a) nebo b) školního zákona). Jednalo se např. o vybírání finanční úplaty za část výuky, snížení úvazku asistenta pedagoga z důvodu nedostatku finančních prostředků, či nepřijetí žáka k povinné školní docházce ve spádové škole z důvodu zdravotního stavu žáka.

Z hospitačních záznamů vyplynulo, že při výuce převažují situace, kdy se učitelé daří podporovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytovat jim adekvátní pomoc. Jen výjimečně ČŠI zaznamenala situace, kdy se učitel dopustil komunikačních chyb, při kterých byl porušen partnerský, respektující přístup (0,3 %). V jednom procentu sledovaných případů vyučující dopustili situaci vedoucí k nerespektujícímu přístupu z toho důvodu, že nezvládli z didaktického hlediska vyučující jednotku.

Z celkového hodnocení rovného přístupu ke vzdělávání podle kritérií ČŠI vyplývá, že převaha základních škol dokáže v zásadě vytvářet žákům rovné příležitosti ke vzdělávání, poskytnout podporu žákům s potřebou podpurných opatření a věnovat dostatečnou pozornost jejich osobnostnímu rozvoji. Přitom však výborné úrovni, která by zaručovala další úspěšnou implementaci společného vzdělávání, dosahoval v této oblasti dosud jen zlomek škol.

Pro posouzení míry inkluzivity českého školství je signifikantní také názor samotných žáků, kteří byli dotazováni ve školách, kde probíhala inspekční činnost baterií otázek zaměřených na úroveň vztahů mezi žáky, jejich postavení ve třídním kolektivu a vztahů s učiteli. Názory žáků obsahuje následující tabulka:

Tabulka 25

Subjektivní posuzování vztahů se spolužáky a učiteli žáky základních škol – podíl žáků (v %)

Výroky	Rozhodně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
<b>Spolužáci</b>				
V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	52,2	42,2	4,7	1,0
Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	34,6	58,5	5,9	0,9
Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	35,1	53,7	9,9	1,3
Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	21,4	65,2	11,5	1,8
Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	40,8	51,5	6,6	1,1
<b>Učitelé</b>				
S většinou učitelů vycházím dobře.	45,7	48,9	4,4	0,9
Většinu učitelů jde o mé dobro.	44,8	49,7	4,8	0,7
Většina učitelů skutečně naslouchá tomu, co říkám.	35,1	54,2	9,3	1,4
Když potřebuji pomoc, učitelé mi ji poskytnou.	56,3	40,6	2,7	0,5
Většina učitelů se mnou jedná fér.	44,0	47,5	7,3	1,2
<b>Škola</b>				
Škola je místo, kam skutečně rád(a) chodím.	21,0	55,1	16,8	7,2

Přestože negativně hodnotí vztahy se spolužáky a učiteli maximálně cca 10 % dotázaných žáků, procento těch, kteří chodí do školy rádi, je o více než 10 procentních bodů nižší. Toto

zjištění potvrzuje dřívější zjištění v mezinárodním šetření PISA, podle kterého se vztah žáků ČR ke škole mezi lety 2003 a 2012 zhoršil.

Co se týká rovnosti při přijímání do základního vzdělávání, bylo v rámci inspekční činnosti zjištěno, že většina zápisů se již uskutečňuje vhodným způsobem přiměřeným věku dítěte. Testování dětí bylo zaznamenáno pouze okrajově, kritéria přijetí byla v souladu se zákonem s výjimkou několika škol, které na základě upozornění ČŠI svá kritéria upravily.

Ze spádové oblasti odmítlo děti pouze 10 škol za poslední tři roky, a to především z kapacitních důvodů. Děti z nespádové oblasti odmítlo 12,2 % škol, opět z kapacitních důvodů.

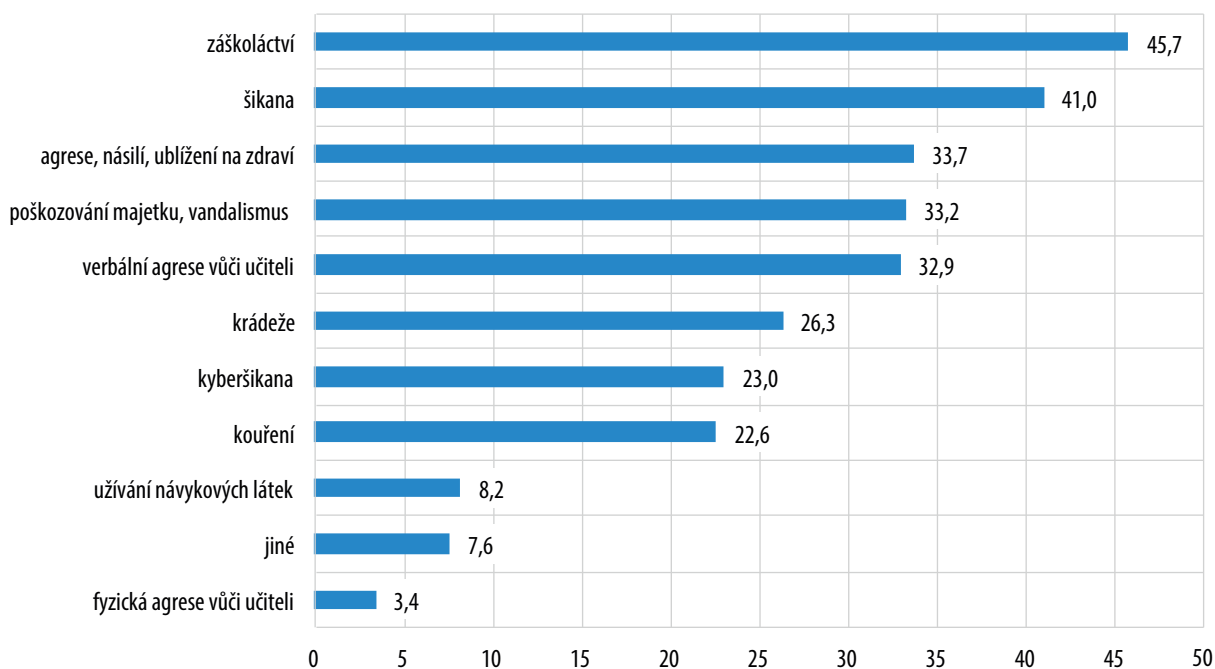
## 2.2.6 Prevence a výskyt rizikového chování žáků

Další z oblastí, které ČŠI pravidelně hodnotí, jsou systémy prevence rizikového chování žáků. Ve školním roce 2015/2016 věnovala ČŠI tomuto tématu zvýšenou pozornost i v rámci plnění specifických úkolů. Cílem tematické inspekční činnosti bylo poskytnout detailní pohled na současnou situaci základních škol, zejména z hlediska vytváření podmínek pro ochranu žáků před projevy rizikového chování. Inspekční činnost se zaměřovala zejména na zjišťování počtu a charakteru případů rizikového chování, na personální zajištění oblasti prevence, podmínek pro práci specialistů, činností, které vykonávají, a metodické podpory, která je jim poskytována. Současně se inspekční činnost detailněji zaměřila na jeden ze stěžejních a vysoce nebezpečných projevů rizikového chování, na šikanu.

Oblast prevence rizikového chování zajišťují v základních školách především školní metodici prevence, ve spolupráci s vedením škol, třídními učiteli, výchovnými poradci, případně školními psychology a speciálními pedagogy. V malotřídních školách často není formálně ustavená samostatná funkce školního metodika prevence, tyto činnosti tak zajišťuje ředitel školy. Kvalifikační studium potřebné pro výkon této funkce však absolvoval pouze nízký podíl školních metodiků prevence (přibližně třetina).

Minimální preventivní program, který je konkrétním plánem preventivních aktivit každé školy na jeden školní rok, měla zpracovaný většina navštívených škol. Školy se často zaměřovaly na práci se vztahy v třídních kolektivech, zapojovaly témata do vzdělávacích obsahů nebo organizovaly pro své žáky nejrůznější aktivity včetně mimoškolních. Školní strategii, jak postupovat při prevenci a v případě zjištěné šikany, mělo stanovenou přibližně devět desetin škol. V případě zjištěné šikany byla strategie, kterou škola přijala, účinná ve většině navštívených škol. Právě včasné rozpoznání problému a zvolení vhodného a efektivního postupu je klíčové při jeho řešení. Ve zpracování krizových plánů pro jednotlivé rizikové jevy však byly zjištěny značné rezervy (20 % a více škol nemá zpracovány krizové plány pro většinu sledovaných rizikových jevů s výjimkou šikany).

## Výskyt řešených případů rizikového chování žáků v ZV – podíl škol (v %)



Nejčastějšími identifikovanými případy rizikového chování řešenými ředitelem nebo vedením školy v uzavřeném školním roce byly stejně jako v předchozím školním roce záškoláctví, šikana, agrese, násilí, ublížení na zdraví, poškozování majetku či vandalismus a verbální agrese vůči učitelům. Podíl škol, které uvádějí případy rizikového chování, se oproti minulému školnímu roku zvýšil téměř ve všech sledovaných oblastech, ačkoli se na prevenci a omezení těchto jevů školy systematicky zaměřují. Např. šikana byla řešena nebo identifikována ve 41 % navštívených škol (loni 30,3 %), kyberšikana ve 23,0 % škol (loni 13,9 %), podíl verbální agrese vůči učitelům vzrostl na 32,9 % (loni 26,4 % navštívených škol). Zvýšení podílu škol, které uvádí případy rizikového chování, však nutně nemusí znamenat absolutní nárůst. Možným vysvětlením může být i fakt, že školy jsou nyní vůči problematice citlivější a jsou ochotny připustit, že například šikana se vyskytuje i na jejich škole. Již uznání takové skutečnosti může přispět k hledání funkčních řešení už v počátečních fázích.

Jako opatření přijímaná k eliminaci školní neúspěšnosti uváděli ředitelé základních škol nejčastěji spolupráci se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC), zvýšenou spolupráci se zákonnými zástupci a individuální práci v hodinách. Učitelé realizovali opatření především formou individuální práce v hodinách a formou podpůrných opatření ve výuce (např. oznámení testu, zkoušení, povolení určitých pomůcek). Zvýšenou spolupráci se zákonnými zástupci uvádělo 67,4 % učitelů oproti ředitelům škol, kteří ji deklarují v 90,2 % případů. Méně často byly využívány konzultace, doučování a koncepce domácí přípravy.

Nezbytnou součástí základního vzdělávání je i vytváření dobrých vzájemných vztahů mezi pedagogy a žáky a jejich zákonnými zástupci a zajištění bezpečného sociálního prostředí.

V 98 % navštívených škol (z toho 7 % na výborné úrovni) vedení školy aktivně pečovalo o vztahy mezi učitelé, žáky i vzájemné vztahy mezi pedagogy a žáky a jejich zákonnými zástupci a o vzájemnou spolupráci všech akterů.

Rozdílná tvrzení ředitelů škol a pedagogů byla zaznamenána v názorech na některé výroky vztahující se k vnitřním vztahům ve škole. Např. s tvrzením o možnosti podílet se na rozvoji školy rozhodně souhlasilo 50,6 % pedagogických pracovníků oproti 79,5 % ředitelů škol. Podobné rozdíly byly zjištěny u výroku „vedení školy podporuje spolupráci mezi učiteli“. Přesto tyto oblasti patří k nejpozitivněji hodnoceným oblastem.

Komunikaci s některými zákonnými zástupci žáků, které vyučují, považovalo za problematickou 70,4 % ředitelů škol a 55 % učitelů. Převážně se však jednalo pouze o výjimečné případy (podle 90,1 % ředitelů a 83,3 % učitelů, kteří uvedli komunikaci s některými rodiči jako problematickou).

## 2.2.7 Rozvoj matematické, čtenářské a sociální gramotnosti

Hodnocení rozvoje matematické, čtenářské a sociální gramotnosti navázalo na vytvoření nových inspekčních nástrojů pro sledování a hodnocení podmínek, rozvoje a dosažené úrovně jednotlivých vybraných gramotností v rámci projektu NIQUES (kromě uvedených tří gramotností šlo ještě o přírodovědnou, jazykovou a informační gramotnost). Soubory nástrojů se v každé gramotnosti opírají o reformulovanou definici gramotnosti (aktualizované definice vycházely dílem z předchozích vymezení gramotností užívaných v tematických šetřeních realizovaných Českou školní inspekcí v minulosti, dílem z definic užívaných v mezinárodních šetřeních – PISA, TIMSS). Vedle inovovaných definic byly vytvořeny nástroje pro sledování a hodnocení podmínek a průběhu rozvoje gramotností v podobě inspekčních formulářů pro učitele a ředitele škol i pro inspekční pracovníky společně s metodikou pro jejich užití a vyhodnocení. Inspekční pracovníci byli proškoleni prezenční i e-learningovou formou.

Sledování a hodnocení podpory rozvoje jednotlivých gramotností vycházelo jednak z prezenční inspekční činnosti (bylo zaměřeno na 2. stupeň základních škol, pro každou gramotnost bylo do vzorku pro inspekční činnost vybráno napříč ČR 105 škol), z výsledků dotazníkových šetření určených ředitelům a učitelům škol a z vyhodnocení výběrového zjišťování výsledků žáků 6. ročníků ZŠ a 1. ročníku vybraných studijních oborů SŠ (výsledky výběrových zjišťování jsou pojednány v samostatných podkapitolách).

### Matematická gramotnost

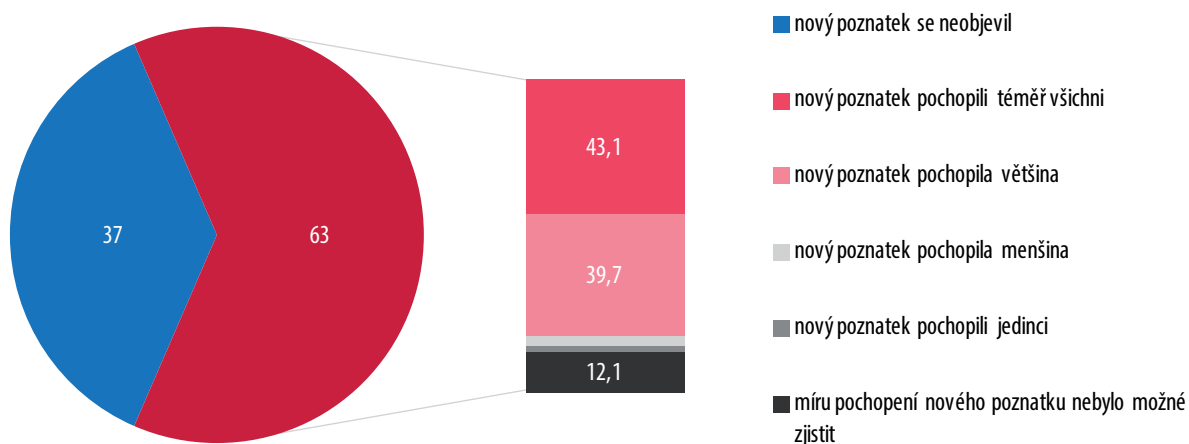
Podmínky rozvoje matematické gramotnosti byly zjišťovány prostřednictvím dotazníku pro ředitele školy a dotazníku pro učitele. Dotazníky vyplnilo 293 ředitelů škol a 366 učitelů. Většina ředitelů (59 %) neprováděla výraznější změny ve výuce matematiky a ani v následujícím období s výraznějšími změnami nepočítá. S tímto zjištěním souvisí spokojenost 43 % a částečná spokojenost 55 % ředitelů. Jestliže docházelo ke změnám, jednalo se jednak o změny ve vybavení (zavádění technologií) – 74 % případů – a jednak o změny výukových metod – 68 % případů. Pokud o změny ve výuce matematiky usilovali v následujících letech, tak preferovali změny v oblasti výukových metod. Uvedená zjištění naznačují výraznější snahu škol resp. jejich ředitelů výuku inovovat, přestože jejich hodnocení matematiky jako běžného bezproblémového předmětu (77 %) je v určitém protikladu s často uváděným hodnocením matematiky jako nejproblémovějšího předmětu. Většina oslovených učitelů za didakticky nejnáročnější učivo základní školy považuje slovní úlohy (66 %), ostatní obsahy byly uváděny výrazně méně často. V oblasti dalšího rozvoje pedagogických zkušeností téměř všichni učitelé (96 %) reflektují ústně diskuzí s kolegy. Z cílených metod uvedla jedna třetina využívání archivu žákovských produktů (portfolio obsahující žákovské práce, například písemné práce, některé pracovní listy, grafické výtvary apod.). Ostatní způsoby se vyskytovaly ojediněle.

Hospitační činnost, z níž vychází hodnocení rozvoje matematické gramotnosti, se odehrála v celkem 687 navštívených vyučovacích hodinách (v 84 % případů hodina matematiky, 12 % hodina fyziky, ostatní předměty jen minoritně). V 96 % hodin učitelé hodnotili svůj edukační styl jako tradiční. Plných 82 % vyučujících v hospitovaných hodinách bylo jak odborně kvalifikovaných, tak měli příslušnou předmětovou aprobaci, 65 % vyučujících mělo více než třináctiletou pedagogickou praxi, 16 % bylo vyučujících s praxí osm až třináct let, 14 % s praxí tři až osm let a necelých 6 % vyučujících bylo s praxí do tří let. Hospitovaná výuka se odehrávala nejčastěji v běžné, standardně uspořádané třídě (65 % hodin), prostředí

třídy hodnotili inspektoři v 61 % z hlediska podnětnosti pro žáky jako standardní, v 80 % hodin označili pracovní atmosféru za standardní, v 15 % hodin jako vynikající. V 93 % hodin nezaznamenali inspektoři podněty vyvolávající strach, obavy nebo nejistotu žáků – což je dobré vzhledem k tomu, že právě pozitivní atmosféru ve třídě bez obav žáků z možných dopadů nevědomosti nebo chyby akcentuje zvolený přístup k matematické gramotnosti jako základní předpoklad úspěšného vztahu žáků k matematice.

Graf 16

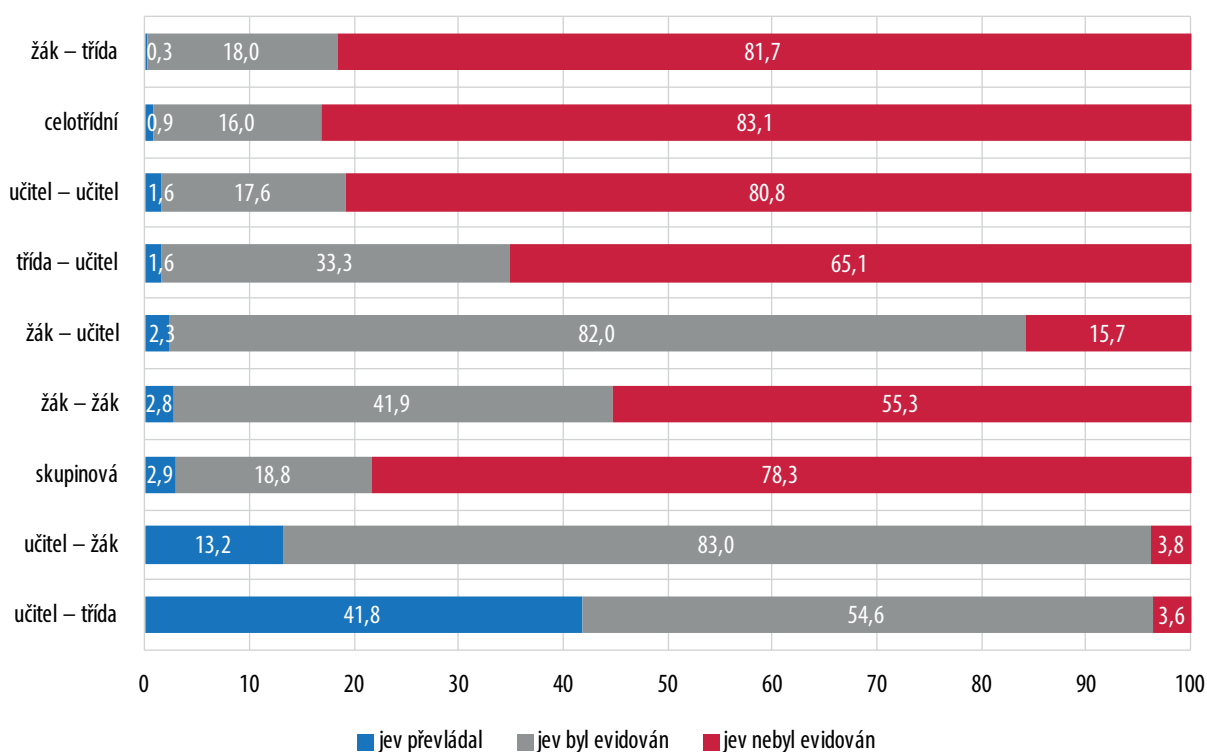
Výskyt a pochopení nových poznatků v hodinách – podíl hodin (v %)



V 63 % hospitovaných hodin byl zaznamenán nový poznatek a tento poznatek v 83 % hodin žáci pochopili všichni nebo alespoň většina, tato zjištění dokládají, že se rozvíjení matematických poznatků relativně úspěšně dařilo.

Graf 17

Komunikace a interakce během hodiny – podíl hodin (v %)



Jevy spojené s rozvojem tvořivosti byly zaznamenány jen v jedné třetině hodin. V hodinách výrazně převládala komunikace od učitele směrem ke třídě a k žákovi, zatímco se téměř nevyskytovala komunikace od žáka ke třídě. Podobně i komunikace mezi žáky ve většině hodin nebyla zaznamenána.

Uvedená zjištění dokládají zájem základních škol o rozvoj matematické gramotnosti. Z dotazníků i hospitací plyne vysoká míra podílu tradiční výuky matematiky se všemi jejími prvky, které se promítají do nesystematického rozvoje pedagogických dovedností učitelů, malého rozvoje a využívání tvořivosti žáků a výrazně dominantní role učitele.

### **Čtenářská gramotnost**

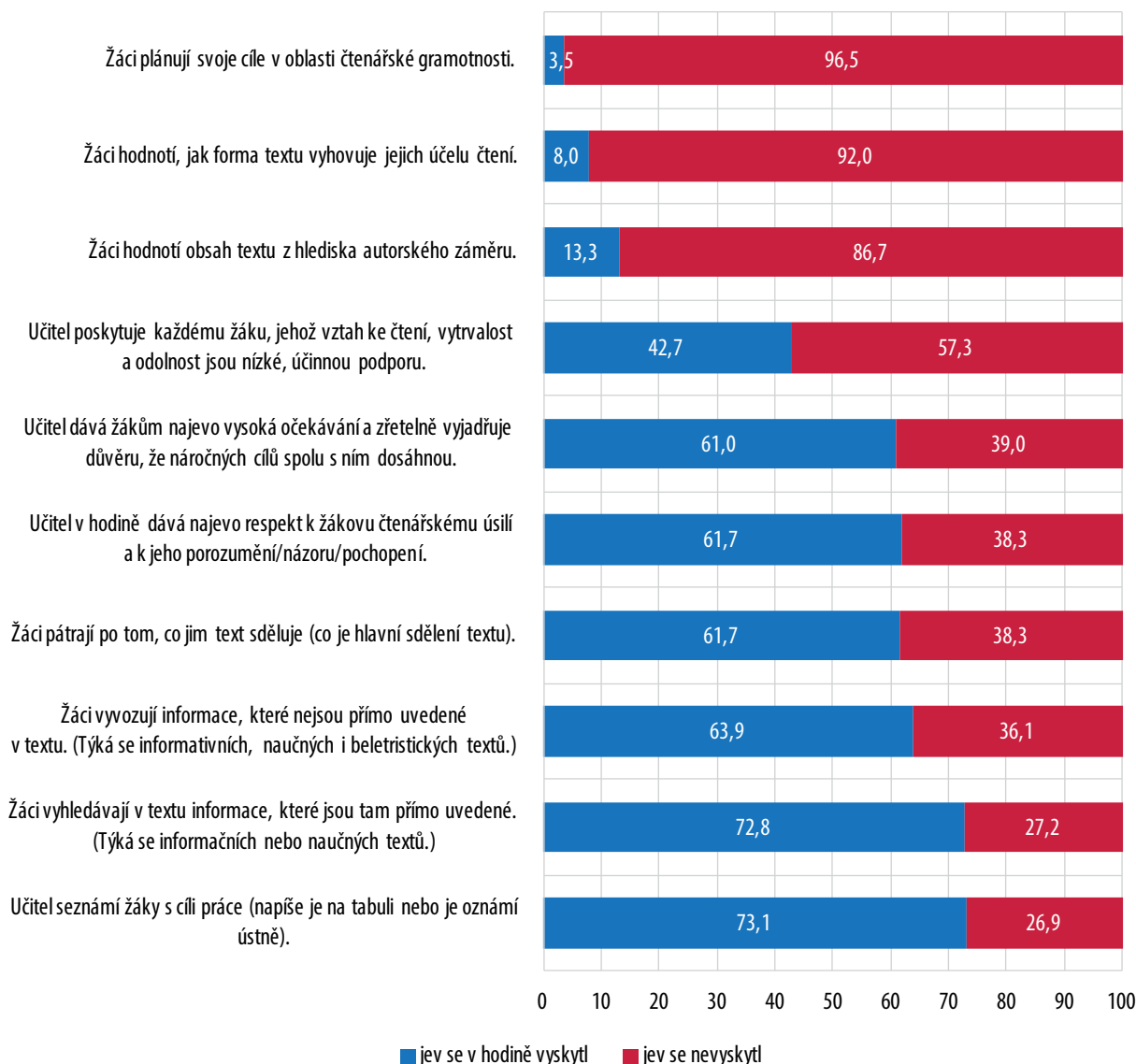
Podmínky rozvoje čtenářské gramotnosti byly zjišťovány prostřednictvím dotazníku pro ředitele školy na 296 školách. V 92 % škol je zřízena knihovna nebo informační či studijní centrum, s jehož fungováním je spokojena 84 % škol. Ve dvou třetinách škol je alespoň v části kmenových tříd třídní knihovnička s beletristickými tituly a v jedné třetině mimo toho i vybavené zákoutí k četbě časopisů a knih. Z vysokého podílu vybavených škol je patrný dopad důrazu, který byl v posledních letech a stále je kladen na zajištění jedné ze základních podmínek v podobě dostupné beletrie pro žáky. Na většině škol (78 %) se učitelé cíleně vzdělávají v metodách rozvoje čtenářské gramotnosti. Naproti tomu promítnutí cílů čtenářské gramotnosti plánovacích dokumentů je výrazně nižší. Například písemně zpracovanou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti má jen 23 % škol, promítnutí do cílů naukových předmětů ve školním vzdělávacím programu se alespoň částečně objevuje u 43 % škol.

Průběh rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce byl sledován v 773 hodinách. Hospitace byly provedeny napříč všemi předměty. Nejčastěji se jednalo o hodiny českého jazyka (45 %). Zastoupeny byly ale i hodiny přírodovědných předmětů (15 %), společenskovedních předmětů (14 %) nebo cizích jazyků (8 %). V 84 % hospitovaných hodin byl učitel odborně kvalifikován i aprobován. Dvě třetiny učitelů mělo praxi více než 10 let. Pouze ve 4 % hodin žáci nepracovali s žádnými texty. Mimo textů z učebnice nebo čítanky, se kterými žáci pracovali v 59 % hodin, bylo vysoké zastoupení i hodin, ve kterých žáci pracovali s autentickými texty (57 %).

V rámci hospitací byly sledovány jevy dokládající dalších sedm indikátorů. Nejčastěji se v hodinách vyskytovaly jevy dokládající podporu žáků během výuky ze strany učitele. Ať už se jednalo o respekt k žákovu čtenářskému úsilí a k jeho porozumění, nebo o vysoká očekávání a zřetelně vyjádřenou důvěru, že náročných cílů spolu s ním dosáhnou.



## Sledované jevy v hospitovaných hodinách – podíl hodin (v %)



Další indikátory s často se vyskytujícími jevy souvisely se čtenářskými cíli. Jednalo se například o seznámení žáků s cíli práce (v 73 % hodin), o vyhledávání informací, které jsou přímo uvedené v textu (v 73 % hodin), o vyvozování informací, které nejsou přímo uvedené v textu (v 64 % hodin), a pátrání po tom, co žákům text sděluje (v 62 % hodin). Výrazně méně často byly zaznamenány jevy související s hodnocením obsahu nebo formy textu a seberízením. Například hodnocení obsahu textu z hlediska autorského záměru bylo zaznamenáno jen v 13 % hodin, hodnocení, jak forma textu vyhovuje jejich účelu čtení, v 8 % hodin a plánování svých cílů v oblasti čtenářské gramotnosti v 4 % hodin.

Z uvedených zjištění plyne zkvalitňování podmínek rozvoje čtenářské gramotnosti na základních školách a snaha škol rozvoj čtenářské gramotnosti podporovat. Oblasti, ve kterých mají školy ještě potenciál rozvoje, jsou spojeny s plánováním výuky a s některými změnami metod promítajících se do přístupu k výuce, například v akcentech na hodnocení nebo seberozvoje a seberízení žáků.

### Sociální gramotnost

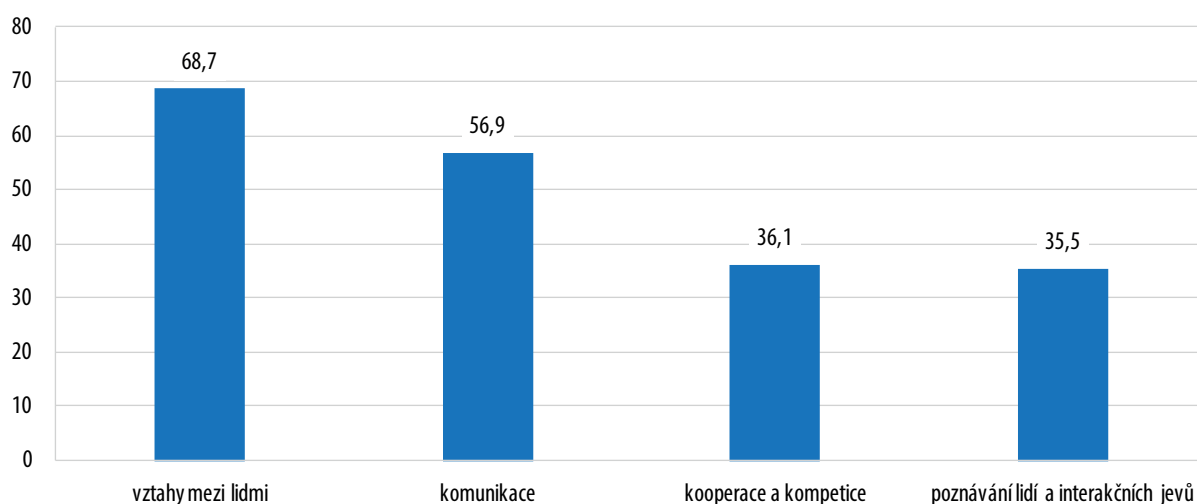
Zjišťování podmínky rozvoje sociální gramotnosti se soustředilo na nemateriální podmínky v podobě znalostí a dovedností pedagogů, případně na plánování a organizaci výuky.

Materiální podmínky mají na rozvoj sociální gramotnosti minimální vliv, protože rozvoj osobnostních vlastností a posilování sociálně vyspělého chování a projevování zdravých postojů lze provádět prakticky při libovolné školou organizované činnosti. Podmínky byly zjištěny prostřednictvím dotazníku na 287 základních školách. Ve většině škol (91 %) má rozvoj sociální gramotnosti ve školním vzdělávacím programu stejné místo s ostatními vzdělávacími oblastmi. Sociální gramotnost se promítá do obsahu vzdělávání v jednotlivých vyučovacích předmětech v 91 % škol, ale je rozvíjena i akcemi mimo školu (školní výlet, adaptační kurz atp.), a to v 88 % škol. Mezi hlavní překážky, které školy uváděly, patřily nedostatek času ve výuce pro obsahovou přetíženost rámcového vzdělávacího programu ve 44 % škol a nedostatečná podpora úsilí školy o rozvoj sociální gramotnosti žáků ze strany rodičů v 19 % škol. Toto zjištění dokládá jeden z významných problémů sociální gramotnosti, pokud jej porovnáme se zjištěním, že 74 % škol souhlasí s tvrzením: „Rodiče očekávají od školy cílené působení na žáky s cílem rozvoje sociální gramotnosti žáků.“, a polovina škol nesouhlasí s tvrzením: „Rodiče vyjadřují škole podporu v působení na žáky s cílem rozvíjet jejich sociální gramotnost.“

Průběh rozvoje sociální gramotnosti byl sledován v 890 hospitovaných hodinách. Vzhledem k nadpředmětovému charakteru sociální gramotnosti byl sledován její rozvoj ve všech předmětech napříč. Jednalo se v 38 % o hodiny naukových předmětů (společenskovedních i přírodovědných), v 34 % jazykových předmětů, v 12 % výchovných předmětů. Rozvoj sociální gramotnosti byl hodnocen v hodinách pomocí 22 indikátorů, z nichž se některé vyskytovaly téměř v každé hodině, jako například: žáci se vyjadřují věcně, správně a jasně v 99 % hodin, žáci jednají tak, aby jejich chování vytvářelo a podporovalo dobré mezilidské vztahy a řešilo problémy ve vztazích v 97 % hodin, žáci vyslechnou (soustředěně) komunikačního partnera v 96 % hodin a žáci vysílají signály aktivního naslouchání v 96 % hodin. Naproti tomu v hodinách téměř vůbec nebyly zaznamenány následující jevy: žáci vysvětlí vliv možných chyb a omylů v poznávání lidí na vzájemné vztahy v 8 % hodin, žáci rozpoznají manipulativní komunikaci a používají vhodné strategie obrany proti agresí a manipulaci ve 4 % hodin a žáci charakterizují projevy předstírání, klamání a lhaní v komunikaci, uvažují o jejich účelu a aplikují nástroje rozpoznání klamů v komunikaci ve 3 % hodin. Celkově byly zaznamenány málo často jevy spojené s kooperací a kompeticí a poznáváním lidí a interakčních jevů.

Graf 19

Průměrný výskyt jevů (v %)



Ze zjištěných údajů plyne zájem škol o rozvoj sociální gramotnosti a dokládá i rozvíjení některých jejích složek v hodinách napříč předměty. Je zřetelné určité napětí při rozvíjení sociální gramotnosti žáků mezi cíli školy a ochotou ke spolupráci ze strany rodičů.

V souvislosti s posuzováním úrovně gramotností a mírou jejich podpory v základních školách provedla ČŠI také sekundární analýzy některých dřívějších zjištění z mezinárodních šetření. Analýzy byly zaměřeny na porovnání rozdílů mezi školami s žáky méně úspěšných tříd a školami s žáky velmi úspěšných tříd ve vybraných mezinárodních šetřeních. Na základě zjištění z PIRLS 2011 a TIMSS 2011 analýza naznačila, že vzdělávání žáků ve velmi úspěšných třídách probíhá ve srovnání se situací v méně úspěšných třídách obecně v lepších podmínkách. Větší podíl žáků učí učitelé spokojení, kvalifikovanější a učitelé matematiky, kteří se účastní dalšího vzdělávání v různých oblastech výuky matematiky. Přesto mají učitelé matematiky ve velmi úspěšných třídách jisté rezervy v práci s nadanými žáky, což se ukazuje jak ve výpovědích učitelů, tak i ve výpovědích samotných žáků z těchto tříd.

Patrné rozdíly byly v používání výukových metod a přístupů. V matematice ve velmi úspěšných třídách učitelé většího podílu žáků (zhruba dvojnásobného) každou nebo téměř každou hodinu chtějí vysvětlení odpovědí a také, aby si žáci dávali to, co se učí v matematice, do souvislosti s každodenním životem, než je tomu v méně úspěšných třídách, kde je nejčastější výukovou metodou výklad. Naopak nejsou téměř rozdíly v méně a velmi úspěšných třídách v četnosti zařazování přístupů jako sledování výkladu, jak řešit úlohy, učení se na paměť pravidlům, postupům a faktům a psaní písemné práce nebo testu.

V méně úspěšných třídách učitelé čtení žáky o něco více organizují, čtení učí celou třídu najednou, vytváří skupiny, v nichž jsou žáci se stejnými schopnostmi a je více zařazována aktivita vysvětlení porozumění čtenému textu. Ve velmi úspěšných třídách učitelé volí pro žáky více samostatnosti, nechávají žáky pracovat samostatně na úkolu, který si sami zvolili, a častěji zařazují aktivity porovnání přečtených textů, popisu stylu, popisu postoje nebo zámeru autora.

Z analýzy mapující rozdíly mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými školami<sup>20</sup> se zaměřením na matematickou gramotnost (na základě dat z PISA 2012 a PISA 2003) vyplynulo, že pomoc učitele při učení pozoruje 79 % žáků méně úspěšných základních škol a 63 % žáků ji pozoruje často.

Žáci se vyjadřovali, jak často řeší aplikační matematické úlohy, například podle jízdního řádu zjistit, jak dlouho by trvalo dostat se z jednoho místa na druhé, vypočítat týdenní spotřebu energie elektrického přístroje apod. Četnost v obou skupinách základních škol a v méně úspěšných víceletých gymnáziích v zásadě odpovídá mezinárodnímu průměru zemí OECD, zatímco četnost řešení aplikačních úloh ve velmi úspěšných víceletých gymnáziích je překvapivě významně nižší.

Je také zajímavé, že nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými školami ani v případě základních škol, ani v případě víceletých gymnáziích v oblasti motivace a přípravy na hodiny matematiky. Naopak patrné rozdíly jsou v sebejistotě žáků při řešení matematických úloh a při sebehodnocení žáka. Vyšší jistota a lepší sebehodnocení byly patrnější u žáků velmi úspěšných ZŠ a velmi úspěšných víceletých gymnáziích.

Průměrný výsledek žáků České republiky v testování PISA se v matematice mezi roky 2003 a 2012 významně statisticky zhoršil, výraznější zhoršení bylo u žáků víceletých gymnáziích. Zhoršení souvisí s úbytkem žáků v nejvyšších úrovních matematické gramotnosti a zvyšováním počtu žáků v průměrných nebo nejnižších úrovních matematické gramotnosti.

Žáci nedosahující základní úrovně se v roce 2012 objevili i na víceletých gymnáziích. Do roku 2012 se zvýšil podíl patnáctiletých žáků ve víceletých gymnáziích a navštěvuje je více žáků z rodin s nižším ekonomickým, sociálním a kulturním statutem, jejichž rodiče mají nižší vzdělání, než tomu bylo v roce 2003. Ředitelé víceletých gymnáziích jsou ekonomicky motivováni k vyšším počtům žáků, protože finanční prostředky ze státního rozpočtu získávají podle skutečného počtu vzdělávaných žáků.

Výrazně se snížila motivace žáků učit se matematice a u žáků základních škol vzrostly obavy

20 Pro účely analýzy byly testované školy rozděleny do čtyř skupin: méně úspěšné základní školy (ZŠ MÚ), méně úspěšná víceletá gymnázia (GV MÚ), velmi úspěšné základní školy (ZŠ VÚ) a velmi úspěšná víceletá gymnázia (GV VÚ).

z matematiky. Vliv na zhoršování výsledků matematické gramotnosti může mít i úprava rámcového vzdělávacího programu z roku 2007, kterou byly mj. sníženy minimální počty vyučovacích hodin matematiky z 24 na 20 pro stupeň první a ze 17 na 15 pro stupeň druhý.

Na základě zjištění ze dvou projektů ICILS 2013 a PISA 2012<sup>21</sup> bylo analyzováno také využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) ve vzdělávání. Analýza se zaměřila na to, jak se liší využívání ICT žáky, kteří navštěvují tzv. méně úspěšné a naopak velmi úspěšné školy<sup>22</sup>.

Napříč zeměmi OECD se v rámci PISA 2012 ukázalo, že žáci, kteří v hodinách matematiky počítač nepoužívají (ani jejich učitelé), v matematice dosahují obecně lepšího výsledku. Co se týče rozdílné míry využívání ICT mezi základními školami a víceletými gymnázii, podobné závěry vyplývají také z dat ICILS 2013, podle kterého 63 % žáků ZŠ uvedlo, že počítač v hodině matematiky nepoužívá nikdy, přičemž žáků z VG je takových o 20 procentních bodů více. Z šetření ICILS vyplynulo, že jsou počítače během výuky na gymnáziích používány v průměru v nižší míře než na základních školách téměř ve všech předmětech.

Uvedená zjištění do určité míry boří všeobecný předpoklad o tom, že ve školách, v nichž žáci používají počítače ve vyšší míře (při výuce i doma), dosahují žáci lepších výsledků. Nelze proto tvrdit, že využívání ICT ve výuce či mimo ni je automaticky spojeno se zvýšením kvality vzdělávání a obecně lepšími výsledky.

## 2.3

### Výsledky základního vzdělávání

#### 2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

Hodnocení výsledků vzdělávací činnosti se opíralo o přímé pozorování pedagogického procesu, o studium žákovských prací, analýzu klasifikace a průběžného hodnocení, výsledky přijímacího řízení na střední školy, účast a výsledky v soutěžích a olympiádách apod. Česká školní inspekce hodnotila vlastní výsledky a úspěšnost školy včetně výsledků v externích hodnoceních, zejména práci vedení školy s výsledky vzdělávání a jeho zaměřením pro zlepšení vzdělávacího procesu. Dále byla identifikována pozitiva a rizika vyplývající z výsledků vzdělávání v konkrétních oblastech, účinnost podpory žáků se SVP ve vztahu k výsledkům vzdělávání, účinnost poradenského systému školy se zřetelem na podporu žáků neúspěšných ve vzdělávání, zajištění bezpečnosti žáků při vzdělávání a přínos partnerských vztahů pro zvyšování kvality vzdělávání s důrazem na spolupráci se zákonnými zástupci žáků, zajištění jejich informovanosti o průběhu a výsledcích vzdělávání.

V navštívených základních školách byl sledován prospěch celkem u 140 985 žáků. Z tohoto počtu 38,2 % žáků prospělo, 60,3 % žáků prospělo s vyznamenáním a 1,5 % žáků neprospělo. Počet žáků se sníženou klasifikací chování činil 1,6 %, tj. 2 236 žáků. Porovnáme-li zastoupení žáků prospívajících s vyznamenáním s výsledky žáků ve výběrových zjišťováních, ukazuje se, že klasifikace užívaná školami nedostatečně reflektuje očekávané výstupy RVP ZV. Ve školách převažuje hodnocení známkou oproti slovnímu hodnocení (hodnocení známkou týkající se všech žáků v 65,6 % škol, slovní hodnocení týkající se všech žáků ve 4,4 % škol). Slovní hodnocení se týkalo v některých školách jen menšího podílu žáků (33 % méně než čtvrtiny, ale už jen ve 2,3 % škol čtvrtiny až poloviny žáků). Napříč předměty se stále nedařilo využívat sebehodnocení žáků a vzájemné hodnocení žáků v hodinách (výrazně bylo zaznamenáno v 14,8 %, jen okrajově v 38,6 %, vůbec v 46,5 % hodin).

21 ICILS 2013 mapuje počítačovou a informační gramotnost žáků 8. ročníku základní školy a odpovídajících ročníků víceletého gymnázia. Projekt PISA sleduje o rok starší 15leté žáky, kteří se zčásti nachází již v prvním ročníku střední školy.

22 Úspěšnost škol byla definována na základě výsledků žáků 9. ročníku povinné školní docházky (tedy žáků základních škol a víceletých gymnázií) v testu matematické gramotnosti, na kterou se šetření PISA 2012 specializovalo.

Tabulka 26

## Sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků – podíl hodin (v %)

Využití sebehodnocení a vzájemného hodnocení žáků v hodině	Sebehodnocení	Vzájemné hodnocení žáků
Výrazné	14,8	8,0
Jen okrajové	38,6	23,5
Vůbec	46,5	68,6

Sebehodnocení žáků bylo nejčastěji využito v rámci vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, ve výchovných a speciálně pedagogických předmětech a v českém jazyce. Naopak nejméně bylo zaznamenáno při výuce cizích jazyků, ICT, vzdělávací oblasti Člověk a společnost a Člověk a příroda. Podobně je to i z hlediska vzájemného hodnocení, které však bylo celkově využito ještě v nižší míře.

Zaznamenána však byla popisná (formativní) zpětná vazba práci žáků a jako kvalitní byla hodnocena ve 43 % hodin a jako ještě dostačující ve 44,8 % hospitovaných hodin. V pohovorech učitelé uváděli, že si vedou středně podrobné záznamy o vývoji, procesu učení a výsledcích učení jednotlivých žáků (v 53,1 % hodin), podrobné (popisné) záznamy v 19,4 %, jen známky byly zapisovány ve 27,5 % případů.

Kvalitní zpětná vazba byla poskytována nejčastěji ve výchovných předmětech, naopak nejméně často byla nějaká forma formativní zpětné vazby žákům poskytována v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost.

Důležitou formou motivace a podpory nadaných žáků je účast žáků na olympiádách a soutěžích. Počet žáků, kteří se zúčastnili školních kol olympiád a soutěží, činil 58,3 %. Vyšších než školních úrovní předmětových olympiád a soutěží se zúčastnilo 17,5 % žáků inspektovaných škol.

Počet zameškaných hodin v inspektovaných školách činil 86,2 hodin na 1 žáka, z toho počet neomluvených hodin 0,9 (podíl z celkového počtu zameškaných hodin 1 %). Příčiny neomluvených hodin zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 27

## Příčiny neomluvených hodin – podíl škol (v %)

Příčiny	Podíl
Vliv rodinného prostředí	85,0
Nepřizpůsobení školnímu režimu	60,6
Vliv mimoškolního (volnočasového) prostředí	26,5
Porucha v oblasti mezilidských vztahů	8,8
Jiné (např. útěky z dětského domova)	8,6
Obavy ze školního neúspěchu	7,5
Negativní vztah k vyučujícímu	2,4
Obavy z možné šikany, klima třídy	1,1

Celkem 68,2 % navštívených škol řešilo vysoké absence a neomluvené hodiny a přijalo celou škálu opatření k jejich řešení.

## Opatření přijatá k řešení vysokých absencí a neomluvených hodin – podíl škol (v %)

Opatření	Podíl
Spolupráce s rodiči (včetně smluv)	89,1
Spolupráce s výchovným poradcem, metodikem prevence	82,6
Spolupráce s vedením školy	76,1
Spolupráce s OSPOD (Odborem sociálně-právní ochrany dětí)	75,7
Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC)	43,2
Spolupráce s ošetřujícími lékaři	40,5
Spolupráce se středisky výchovné péče	24,5
Individuální výchovný plán	10,7
Jiná	6,1

Porušení v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání bylo zjištěno jen ve 4 % navštívených škol, většina škol hodnotí výsledky vzdělávání v souladu s právními předpisy a pravidly nastavenými ve školním řádu.

Ředitelé navštívených škol uvedli, že využívají rozmanité formy hodnocení pro ověření naplnění cílů ŠVP (RVP). Běžnou formou bylo individuální hodnocení učitele (zkoušení, písemné práce, testy), a to v 97,9 %, z dalších forem využívali ředitelé hodnocení žákovského portfolia (32,9 %), vlastní školní srovnávací testy (30,9 %), mapu pokroku žáků (jen 6,1 %). Externí hodnocení využilo 59 % škol, mezinárodního hodnocení (PISA, TIMSS apod.) se zúčastnilo 14,4 % inspektovaných škol. Možnost využití systému InspIS SET pro školní testování zatím využilo jen 12 % učitelů v inspektovaných školách. Mezi důvody, proč tento systém učitelé nevyužili, uváděli dotazovaní nejčastěji, že ho neznají (55,1 % učitelů, kteří jej nevyužívají), v 30,3 % používají jiný systém nebo vlastní školní testování. Jedna pětina učitelů inspektovaných škol nevyužila systém pro školní testování, protože vyučuje žáky 1. – 3. ročníku nebo žáky s těžkým postižením.

Ředitelé škol sledovali a vyhodnocovali úspěšnost absolventů v dalším vzdělávání, a to nejčastěji formou setkání absolventů (dokonce 63,5 %) a sběrem informací ze škol (55 %).

Podíl inspektovaných škol, ve kterých se oblast výsledků vzdělávání změnila, činil 30,3 %. V těchto školách došlo v oblasti výsledků vzdělávání žáků k výraznému zlepšení u 11,4 % škol, u 80,1 % škol k mírnému zlepšení, u 8,0 % škol k mírnému zhoršení a u 0,6 % k výraznému zhoršení.

Inspektované školy soustavně získávaly informace o posunech výsledků každého žáka ve všech vzdělávacích oblastech a reagovaly na ně vhodnými pedagogickými opatřeními na výborné úrovni ve 3,4 %, na očekávané úrovni v 90,7 % případů. Ze sledovaných škol 5,9 % vyžaduje zlepšení a žádná škola nebyla hodnocena jako nevyhovující.

Navštívené školy sledovaly a vyhodnocovaly úspěšnost žáků v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracovaly v zájmu zkvalitnění vzdělávání, a to na výborné úrovni v 2,6 %, na očekávané úrovni v 91,3 %; 6,1 % škol vyžaduje zlepšení.

### 2.3.2 Výsledky žáků ve výběrových zjišťováních výsledků

Výběrové zjišťování výsledků žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen „6. ročníku ZŠ“) prostřednictvím inspekčního elektronického systému InspIS SET (dále jen „výběrové zjišťování“) bylo v roce 2016 zaměřeno na hodnocení úrovně dosažené žáky v matematické gramotnosti, čtenářské gramotnosti a sociální gramotnosti. Vzorky škol pro jednotlivé gramotnosti byly s ohledem na statistickou validitu



vybrány tak, aby reprezentovaly všechny základní školy a víceletá gymnázia z pohledu regionálního rozložení, typu školy, typu zřizovatele, velikosti školy a velikosti obce, v níž se škola nachází. Zjišťování proběhlo od 9. do 20. května 2016.

Tabulka 29

Počty škol a žáků ve vzorcích škol pro jednotlivé sledované gramotnosti a průměrné úspěšnosti žáků v testech

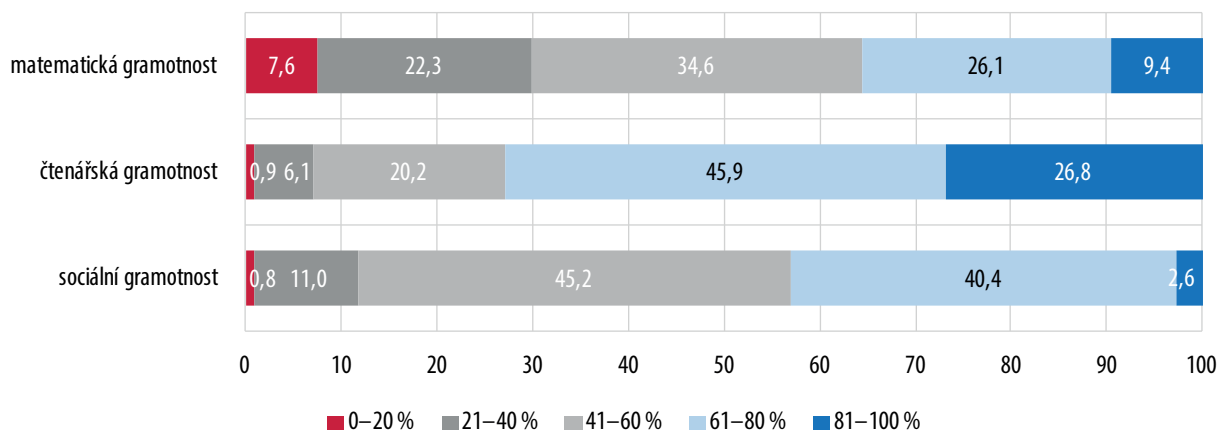
Gramotnost	Počet škol	Počet žáků	Úspěšnost (v %)
Matematická gramotnost	305	9 112	51
Čtenářská gramotnost	304	8 883	71
Sociální gramotnost	300	8 965	58

Test matematické gramotnosti byl zaměřen na orientaci žáků v datech prezentovaných různými formami (text, tabulka, graf) a řešení matematizovaných situací v kontextech odpovídajících věku žáků. Test čtenářské gramotnosti ověřoval dovednosti žáků v práci s textem – vyhledávání a vyvozování informací z textu a interpretaci částí textů s ohledem na jeho celkové zaměření. Test sociální gramotnosti cílil převážně na znalostní a postojoyé elementární tematické oblasti, které jsou předpokladem reálného sociálního projevu žáků (pravidla komunikace, chování v krizových situacích, řešení konfliktů apod.). Každý žák řešil pouze jeden test v časové dotaci 60 minut. Na základě expertního posouzení jednotlivých úloh byla stanovena hodnota pro očekávanou úroveň úspěšnosti na úrovni 67 %.

Z prezentovaných údajů je patrné, že úspěšně se s požadavky testu vyrovnali žáci pouze ve čtenářské gramotnosti – zjištění může odrážet skutečnost, že podpoře čtenářství na prvním stupni základních škol je v posledních letech věnována rostoucí pozornost opírající se i o metodickou podporu pro učitele (např. kurzy k metodě kritického čtení – RTCW). Slabší, byť nikoli slabý výsledek v testu matematické gramotnosti u žáků 6. ročníku ZŠ pravděpodobně souvisí s menší oblibou matematiky u žáků ZŠ obecně, projevit se v něm ale mohlo i problémové zaměření testových úloh (jak to ale odpovídá pojetí matematické gramotnosti), které prozatím ne vždy koresponduje s pojetím výuky matematiky na I. stupni ZŠ (jakkoli dochází v této oblasti ve výuce matematiky na I. stupni ZŠ k pozvolnému trvalému zlepšení, např. v souvislosti s rozšiřováním Hejného metody výuky matematiky). Relativně přijatelnou průměrnou úspěšnost v testu sociální gramotnosti je třeba hodnotit s rezervou – test se z principu a podstaty sociální gramotnosti mohl dotýkat pouze znalostního základu spojeného se sociálními dovednostmi žáků. Nicméně s ohledem na to, že v úlohách byla zahrnuta skutečně základní témata vycházející z reálných, žákům známých situací, budí výsledek na hranici třípětinové úspěšnosti spíše rozpaky.

Graf 20

Rozložení úspěšností žáků 6. ročníku ZŠ v testech matematické, čtenářské a sociální gramotnosti (v %)



I přes relativně průměrný celkový výsledek žáků v testu matematické gramotnosti je při pohledu na rozložení výsledků žáků patrné, že ze všech tří testů právě v matematické gramotnosti dosáhla poměrně velká skupina žáků (8 %) velmi slabého výsledku vyjádřeného průměrnou úspěšností pod 20 %. Právě školám s vyšším podílem žáků se slabým výsledkem bude v příštích obdobích věnována zvýšená pozornost a podpora. Naopak více než čtvrtina žáků dosáhla výborného výsledku v testu čtenářské gramotnosti – k úkolům budoucí inspekční činnosti bude patřit vyhledávání inspirativních postupů, které ve školách s vyšším podílem velmi úspěšných žáků vedou k pozorovaným výsledkům žáků. V testu sociální gramotnosti významně převládaly průměrné a nadprůměrné výsledky žáků – nejméně úspěšněji žáci řešili úlohy, v nichž vybírali nejvhodnější reakce v různých reálných situacích (průměrná úspěšnost 79 %), nejméně úspěšně pak úlohy zaměřené na pravidla a rozpoznání zabarvení komunikace (41 %).

Právě informace o rozložení výsledků žáků v konkrétní škole jsou základním vstupním údajem o výsledcích školy pro inspekční pracovníky v rámci komplexní inspekční činnosti. Hodnocení rozdělení výsledků žáků školy a jeho porovnání s celorepublikovým průměrem je východiskem pro diskusi s vedením školy a identifikaci možných příčin pozitivního či negativního stavu.

## 2.4

### Závěry

#### Pozitivní zjištění

- Oblast základního vzdělávání se vyznačuje dobrou dostupností škol pro žáky. Školám se daří naplňovat své zaměření deklarované ve školním vzdělávacím programu.
- Podíl odborně kvalifikovaných pedagogů v základních školách se zvyšuje, nebyly zaznamenány výrazné problémy se zajišťováním odborné kvalifikace pedagogů základních škol.
- Vzrostla míra zapojení škol (učitelů i vedoucích pracovníků) do procesu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Vzdělávání ředitelů se soustředí zejména na oblast legislativní, finanční a ekonomickou, případně ICT, méně již na zajištění podmínek pro společné vzdělávání (nejen z hlediska legislativního, ale zejména z hlediska praktické, každodenní realizace).
- Zlepšující se materiální podmínky, často v souvislosti se zapojováním škol do projektů a grantů, školy jsou zpravidla velmi dobře vybaveny kvalitními názornými pomůckami a digitální technikou. Míra přímého využívání této techniky přímo ve výuce se postupně zvyšuje. Postupně se ve školách rozvíjí polytechnická výchova. Zajímavým zjištěním je skutečnost, že učitelé více než ředitelé jsou častěji rozhodně spokojeni s materiálním a prostorovým vybavením školy.
- V základních školách byl (zejména v souvislosti s realizací posledních výzev OP VK) zaznamenán významný rozvoj mezinárodní spolupráce formou výměnných pobytů žáků a studijních stáží učitelů.
- Při nástupu žáků k povinné školní docházce se školám daří vytvářet efektivní adaptační program, který realizují nejčastěji ve spolupráci s mateřskými školami a zákonnými zástupci. Řada škol využívá i další aktivity, například podporuje propojování starších žáků školy s mladšími ročníky.
- Ve spolupráci se zřizovateli se školám investicemi do zabezpečení podařilo výrazně zlepšit bezpečnost žáků.
- Školy se začínají systematicky zaměřovat na prevenci rizikového chování žáků.
- Rostoucí trend využívání rozmanitějších forem a metod ve výuce na 1. stupni ZŠ.

## Negativní zjištění

- Omezení prostorových podmínek škol, a to zejména na úkor odborných učeben, v souvislosti s nárůstem počtu žáků v základních školách.
- Učitelé pocítují nedostatečnou podporu v oblasti práce s žáky se SVP a řešení a prevence rizikového chování žáků.
- Školy zatím neumějí dostatečně identifikovat žáky nadané, nebo dokonce i žáky mimořádně nadané. Podpoře potenciálu každého žáka pak nemůže být věnována dostatečná pozornost.
- Zároveň se učitelé v menší míře vzdělávají v kurzech, které budují kompetence relevantní pro kvalitní společné vzdělávání. Školy se tak pravděpodobně více spoléhají na odbornost kvalifikovaných specializovaných pozic (školní speciální pedagog, výchovný poradce, školní metodik atd.), jejichž nedostatek navíc situaci zhoršuje.
- Existují rezervy v oblasti zapojení asistentů pedagoga do plánování a realizace vzdělávacího procesu. Spolupráce asistentů pedagoga s vyučujícími je v řadě škol málo efektivní.
- Přibližně jedna čtvrtina učitelů uvádí, že zpětná vazba, která je ze strany vedení školy poskytována k jejich práci, nemá významný pozitivní dopad na jejich další rozvoj.
- Chybějící zkušenosti škol a účinné nástroje, které by umožnily zajistit bezpečnost žáků v kyberprostoru.
- Výrazné rozdíly mezi 1. a 2. stupněm ZŠ v pestrosti forem a metod, vhodnosti vzdělávacích cílů, zapojování dovednostní složky cílů.
- Nízká míra diferencovaných úkolů vzhledem k individuálním schopnostem a možnostem žáků, méně kooperativních a činnostních metod učení ve výuce na 2. stupni ZŠ, méně výrazná individuální podpora žákům se SVP zejména na 2. stupni ZŠ.
- Malá efektivita využívání vzájemného hodnocení a sebehodnocení žáků ve výuce (podpora rozvoje sociálních a komunikativních kompetencí).
- Nízká efektivita práce pedagogické rady a metodických orgánů školy. Funkce metodických orgánů školy je více než k podpoře a metodickému vedení pedagogů směřována k organizačním činnostem. Tyto záležitosti jsou řešeny na úkor reflexe vyučovacích metod, výsledků vzdělávání a prevence školní neúspěšnosti.
- Nedostatečně realizovaná kontrolní a hospitační činnost vedení školy, v případě zjištěných nedostatků nejsou přijímána účinná opatření vedoucí ke zkvalitnění vzdělávacího procesu.
- V oblasti výsledků vzdělávání žáků se ve školách málo vyhodnocují závěry a následně přijímají opatření na základě výsledků externích testů (ČŠI i komerčních společností), absence zpětné vazby (stanovení opatření) v souvislosti s hodnocením výsledků vzdělávání žáků formou testování.
- Ne vždy dostatečná a včasná informovanost žáků a jejich zákonných zástupců o výsledcích vzdělávání.

## Doporučení pro oblast základního školství

### Úroveň školy:

- Vedení škol by mělo pracovat na tom, aby se pedagogická rada i práce metodických orgánů školy soustředila více na posilování formativního hodnocení a hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání žáků obecně a společná setkání věnovala i následnému hle-

dání účinných nástrojů ke zlepšování postupů, jež mají prokazatelný vliv na výsledky žáků. Organizační záležitosti by měly tvořit spíše okrajovou činnost.

- Ve školách podporovat bezpečné a pozitivní klima i z hlediska spolupráce mezi jednotlivými učiteli. Budovat podmínky pro to, aby se mohly metodické orgány scházet pravidelně a častěji (alespoň jednou za měsíc).
- Podporovat diskuze učitelů a sdílení zkušeností z oblasti práce se vzdělávacími cíli a hodnocením jejich naplňování. Společné hledání odpovědí na otázky typu: *Jaké mám jako učitel důkazy o tom, že se konkrétní žák v konkrétní hodině naučil něco užitečného?*
- Podpořit spolupráci a vzájemnou výměnu zkušeností mezi učiteli prvního a druhého stupně. Využít potenciál učitelů prvního stupně více do výuky zapojovat konstruktivistické prvky a aktivizující metody práce. Umožnit hospitace i mezi učiteli napříč stupni.
- Podporovat spolupráci učitelů a asistentů pedagoga. Jak formou odpovídajícího DVPP, tak vytvářením podmínek pro společné plánování i vyhodnocování výuky.
- Zaměřit se na uplatňování efektivního informačního systému, který by zákonným zástupcům umožňoval bezproblémové informování o průběhu a výsledcích vzdělávání jejich dětí.
- Zefektivnit řídicí mechanismy vedení školy v oblasti kontroly a hospitační činnosti, a to směrem k poskytování účinné (popisné) zpětné vazby o kvalitě vzdělávání poskytovaného jednotlivými pedagogy. V hodnocení pedagogické práce více využívat formativní hodnocení, pracovat s kritérii a využívat i metodické materiály připravené různými subjekty, například i ČŠI, pro oblast hodnocení rozvoje gramotností<sup>23</sup>.
- Využívat interní a externí nástroje ke zjišťování výsledků vzdělávání žáků a ke stanovování strategií vedoucím k úspěšným výsledkům. Zaměřit se na využití nástrojů, které byly připraveny z veřejných prostředků a jsou k dispozici zdarma. Jedná se například o modul nástroje InspIS SET pro školní testování, InspIS SETmobile pro domácí testování, případně o nástroje dalších organizací.
- Formálně nastavené systémy prevence rizikového chování žáků efektivně realizovat v praxi, vyhodnocovat je a přirozeně je začleňovat do každodenního života školy.
- Kromě vybavování stálých učeben ICT je žádoucí zaměřovat se také na podporu tzv. mobilních digitálních učeben, případně využití zařízení, která vlastní přímo žáci (koncept BYOD – Bring your own device). Mobilní technologie umožňují větší flexibilitu ve využívání digitálních technologií napříč předměty a jsou vhodným doplňkem stolních počítačů.

#### Úroveň zřizovatele:

- Ve spolupráci se školami zkvalitňovat a rozšiřovat digitální prostředí škol (jak z hlediska digitálního vybavení, tak z hlediska zavádění a zkvalitňování služeb školních informačních systémů). Zajistit například cloudová řešení a kontinuální vzdělávání vedení škol i celých pedagogických sborů. Jednotná řešení pro všechny školy zřizovatele, na jejichž pořízení a plánování se školy podílejí, a která jim pomáhají řešit náročnější agendy, umožní zřizovateli snižovat celkové náklady na provoz.
- Využívat nástroje ke zjišťování výsledků vzdělávání žáků a jejich výstupy ke stanovování strategií k zajištění úspěšnosti žáků ve vzdělávání. Organizovat společná setkání škol k výměně zkušeností (například v rámci realizace místních akčních plánů).
- Místní akční plány, resp. jejich pracovní skupiny využít také k podpoře základních gramotností (čtenářské a matematické).

23 <http://www.niqes.cz/Ke-stazeni/Methodiky-pro-hodnoceni-rozvoje-gramotnosti>

#### Úroveň systému:

- Zajistit dostatek pedagogů, kteří zvládnou vykonávat specializované činnosti (výchov- ní poradci, školní metodici prevence), zejména vzhledem k potřebě podpory a vzdělá- vání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Vytvářet opatření, která umožní vyrovnávání rozdílů mezi regiony například z hlediska nabídky a kvality DVPP. Budovat kapacity v regionech, kde je nabídka nedostatečná.
- Podpořit vznik kvalitních kurzů DVPP zaměřených na oblast pedagogické diagnostiky, na rozvoj kompetencí učitelů diferencovat výuku pro žáky s rozdílnou úrovní schop- ností i nadání.
- Podporovat aktivity zaměřené na moderaci hodnocení – tedy na zajišťování podob- ného hodnocení u srovnatelných výkonů. Na úrovni mezi školami, ale i mezi různými vyučujícími v rámci jedné školy. Toto doporučení vychází, mimo jiné, i ze zjištění, že v inspektovaných školách cca 60 % žáků prospělo s vyznamenáním. S tímto vysokým procentem vynikajících výsledků však kolidují výsledky hodnocení z mezinárodních šetření a výběrových šetření.
- Zaměřit se na sledování kvality DVPP nejen na vstupu při akreditaci, ale i z hlediska realizace a vyhodnocování přínosů (i vzhledem k značnému množství organizací, které DVPP v současné době školám nabízejí v souvislosti s realizací další vlny projektů ESF).

### 3 Střední vzdělávání a vzdělávání v konzervatořích

Podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED poskytují střední školy v ČR vzdělávání na úrovni ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání – nižší stupeň víceletých gymnázií, obory praktické školy), ISCED 3 (vyšší sekundární vzdělávání – obory gymnázií, obory středního vzdělání, obory středního vzdělání ukončené maturitní zkouškou, obory středního vzdělání s výučním listem, obory konzervatoří) a ISCED 4 (postsekundární neterciární vzdělávání – nástavbové studium, zkrácené studium pro získání středního vzdělání s výučním listem nebo maturitní zkouškou, pomaturitní studium na školách s právem státní jazykové zkoušky).

Střední vzdělávání se v jednotlivých oborech vzdělání uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů. Povinnosti školy při realizaci školních vzdělávacích programů jsou stanoveny v § 5 a 7 školského zákona. ČŠI v loňském školním roce zjistila, že naprostá většina škol (88,2 %) tato zákonná ustanovení dodržela. V 9,1 % středních škol nesplňoval školní vzdělávací program požadavek souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a s právními předpisy. V 6,8 % středních škol se vzdělávání podle vzdělávacích programů neuskutečňovalo.

Stěžejním tématem a jednou z klíčových oblastí zájmu MŠMT ve školním roce 2015/2016 byla příprava realizace podpory společného vzdělávání žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Uskutečnila se celá řada informačních a vzdělávacích aktivit.

Ve středním vzdělávání bylo vzhledem k potřebám trhu práce v ČR v posledních letech podporováno odborné technické vzdělávání. Od roku 2014 MŠMT vyhlašuje rozvojový program Podpora odborného vzdělávání určený pro vybrané obory vzdělání, které lze z pohledu potřeb trhu práce, případně z pohledu unikátnosti a tradice považovat za nenahraditelné. Program zajistil podporu vzdělávání žáků vybraných oborů vzdělání ve třídách, v nichž je realizována výuka několika oborů vzdělání a žáků oborů vzdělání ve třídách jednooborových v případě, že víceoborovou třídu nelze v dané konkrétní škole pro vybraný obor vzdělání efektivně vytvořit. V závěru roku 2015 byla ukončena realizace projektu Podpora spolupráce škol a firem v praxi (Pospolu), který připravilo MŠMT ve spolupráci se zaměstnavatelskými svazy a jehož realizátorem byl Národní ústav pro vzdělávání.

Navštívené školy vzdělávaly žáky průměrně v 3,8 oborech vzdělání, ČŠI hodnotila průměrně 3,2 oboru vzdělání v jedné škole. V rámci inspekční činnosti bylo hodnoceno celkem 3 992 vyučovacích hodin, z toho bylo 399 hodin v praktickém vyučování.

Tabulka 30

Inspekční činnost ve středních školách ve školním roce 2015/2016

Typ inspekční činnosti	Počet	Podíl (v %)
Komplexní	184	69,7
Na žádost	8	3,0
Na podnět	55	20,8
Orientační	3	1,1
Následná kontrola	14	5,3
<b>Celkem</b>	<b>264</b>	<b>100,0</b>
Šetření stížnosti	190	

V šetření PISA (testování přírodovědné, matematické a čtenářské gramotnosti 15letých žáků) byly připraveny školní zprávy pro školy zapojené do šetření PISA 2015, dále byly zahájeny práce na přípravě zveřejnění výsledků PISA 2015 a probíhala příprava pilotního šetření cyklu PISA 2018.



Po realizaci mezinárodního šetření v cyklu TALIS 2013 byly ve školním roce 2015/2016 zahájeny práce na přípravě zapojení ČR do cyklu TALIS 2018<sup>24</sup>. V rámci tzv. předpilotního ověření se uskutečnily skupinové diskuse se zástupci ředitelů škol a učitelů, na základě kterých bylo možné mezinárodnímu centru poskytnout cennou a užitečnou zpětnou vazbu k návrhům dotazníků TALIS 2018.

Ve školním roce 2015/2016 probíhalo také analytické využívání dat z dřívějších cyklů mezinárodních šetření. ČŠI v květnu a červnu 2016 představila hlavní zjištění ze tří sekundárních analýz, v rámci nichž analyzovala rozdíly mezi méně úspěšnými a velmi úspěšnými třídami a školami prostřednictvím dat z mezinárodních šetření PIRLS 2011, TIMSS 2011, PISA 2012, PISA 2013 a ICILS 2013. Podrobnější informace o realizaci jednotlivých mezinárodních šetření jsou uvedeny v rámci kapitoly 9. Celé znění zmíněných sekundárních analýz je obsaženo v příloze.

Inspekční činnost ve středních školách ve školním roce 2015/2016 probíhala podle Plánu hlavních úkolů schváleného ministryní školství, mládeže a tělovýchovy. Stěžejním úkolem byla realizace inspekční činnosti v rozsahu stanoveném v § 174 odst. 2 školského zákona. Při hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb vychází ČŠI ze zásad a cílů vzdělávání stanovených školským zákonem, přičemž základním kritériem hodnocení je zejména účinnost podpory rozvoje osobnosti žáka a dosahování cílů vzdělávání ze strany škol a školských zařízení. Pro střední vzdělávání byly stanoveny také specifické úkoly: výuka soudobých dějin, vzdělávání v globálních a rozvojových tématech, vzdělávání v tématech etické výchovy, vzdělávání v tělesné výchově, podpora rozvoje tělesné zdatnosti a pohybových dovedností, vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků, vzdělávání v oblasti bezpečnosti, vzdělávání žáků ve středních školách s pedagogickými obory vzdělání, organizace a průběh ukončování středního vzdělávání v oborech středního vzdělání s výučním listem a maturitní zkouškou, přijímání ke vzdělávání a vzdělávání ve školách s obory vzdělání s maturitní zkouškou, ochrana žáků před projevy šikany, diskriminace, nepřátelství nebo násilí, vzdělávání žáků se zdravotním postižením. ČŠI ve středním vzdělávání plnila i rozvojové úkoly, např. mezinárodní zjišťování výsledků žáků a úkoly vyplývající z realizace projektů ESF.

## 3.1

### Podmínky středního vzdělávání

#### 3.1.1 Školy a žáci ve středním vzdělávání

Střední vzdělávání je v českém vzdělávacím systému poskytováno ve středních školách, a to v gymnáziích, ve středních odborných školách, středních odborných učilištích a v konzervatořích v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání. Žáci mohou jeho úspěšným absolvováním získat střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Střední školy nabízejí i další možnosti vzdělávání – zkrácené studium pro získání středního vzdělání s výučním listem a středního vzdělání s maturitní zkouškou, vykonání jednotlivých zkoušek, rekvalifikační kurzy, odborné kurzy, pomaturitní specializační kurzy. Pro žáky se zdravotním postižením, u nichž charakter a míra jejich postižení vyžaduje vzdělávání v samostatných školách, jsou zřízeny speciální střední školy.

Ve školním roce 2015/2016 bylo ve školském rejstříku zapsáno 1304 středních škol (v meziročním srovnání pokles o 0,5 %), z toho bylo 151 škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nárůst počtu těchto škol o 1,3 % příliš nereflektuje současnou podporu společného vzdělávání. Umělecké vzdělávání zajišťovalo 18 konzervatoří.

24 Mezinárodní šetření vyučování a učení, které mapuje názory a postoje učitelů a ředitelů druhého stupně ZŠ a v ČR, tedy také učitelů a ředitelů odpovídajících ročníků víceletého gymnázia.

Struktura středních škol podle zřizovatelů je stabilizována, meziroční změny byly minimální.

Tabulka 31

### Školy ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Počet SŠ celkem	1 331	1 310	1 304
z toho počet škol pro žáky se SVP	146	149	151
Podíl veřejných škol (v %)	74,2	74,2	74,5
Podíl soukromých škol (v %)	23,0	22,8	22,5
Podíl církevních škol (v %)	2,8	3,0	3,0
Počet tříd v SŠ*	18 823	18 455	18 269
Podíl tříd v oborech středního vzdělání (v %)	1,4	1,5	1,7
Podíl tříd v oborech středního vzdělání s výučním listem (v %)	25,8	26,0	25,9
Podíl tříd v oborech středního vzdělání s maturitní zkouškou (v %)	72,8	72,5	72,4

\* V denní formě vzdělávání.

Podle statistiky MŠMT bylo k 30. září 2015 ve středním vzdělávání celkem 427 107 žáků, meziročně se jejich počet snížil o 8 435 (1,4 %). V návaznosti na demografický vývoj pokračuje dlouhodobý trend snižování celkového počtu žáků ve středních školách. Pokles celkového počtu žáků se promítl i do nižšího počtu tříd. K tomu přispěla také ekonomická podpora vytváření víceoborových tříd ze strany MŠMT formou rozvojového programu Podpora odborného vzdělávání vyhlášeného od roku 2014. Podíl žáků se zdravotním postižením v denní formě vzdělávání (4,7 %) dlouhodobě mírně roste. Přibližně polovina těchto žáků je individuálně integrována v různých oborech vzdělání, druhá polovina pak integrována skupinově, přičemž mírně roste počet tříd pro tyto žáky. Přes podporu učňovského školství nadále dochází k mírnému nárůstu podílu žáků v oborech vzdělání s maturitní zkouškou (73,2 %) na úkor oborů vzdělání s výučním listem. Od školního roku 2013/2014 dochází k poklesu počtu cizinců vzdělávaných ve středních školách.

Tabulka 32

### Žáci ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Počet žáků v SŠ	448 792	435 542	427 107
Podíl žáků v oborech gymnázií (v %)	28,6	29,3	30,0
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou (v %) – bez nástavbového studia	71,9	72,5	73,2
Podíl žáků se zdravotním postižením* (v %)	4,4	4,6	4,7
Počet nově přijatých žáků do 1. ročníku – bez nástavbového studia	120 053	117 725	116 077
Podíl nově přijatých žáků do 1. ročníku oborů s maturitní zkouškou (v %)	60,7	61,7	62,8
Počet cizinců v SŠ	9 147	8 837	8 763

\*V denní formě vzdělávání.

Klesající celkový počet žáků ve středním vzdělávání se promítá do snižování průměrného počtu žáků na školu i průměrného naplnění kapacity. V jednotlivých krajích se průměrné naplnění kapacity pohybuje na nízkých hodnotách od 55,9 % (Středočeský kraj) do 68,3 % (Hlavní město Praha). Pro relevantní posouzení naplněnosti středních škol jako významného faktoru pro optimalizaci středních škol by musela být odstraněna disproporce, na kterou

ČŠI dlouhodobě upozorňuje. Údaje ve školském rejstříku o schváleném nejvyšším počtu žáků ve škole často nekorespondují se skutečnými kapacitními možnostmi. Kapacity byly většinou stanoveny před mnoha lety, takže nereflektují aktuální požadavky na prostorové podmínky pro kvalitní výuku (specializované učebny, laboratoře, multimediální učebny).

V cizojazyčném vzdělávání dominuje ve středním vzdělávání anglický jazyk, který se učí většina žáků (97,2 %). Významnější zastoupení má ještě německý jazyk (40,3 % žáků), u kterého se zastavil pokles z předchozích let. Roste zájem o ruský a španělský jazyk.

Tabulka 33

#### Žáci učící se cizí jazyk

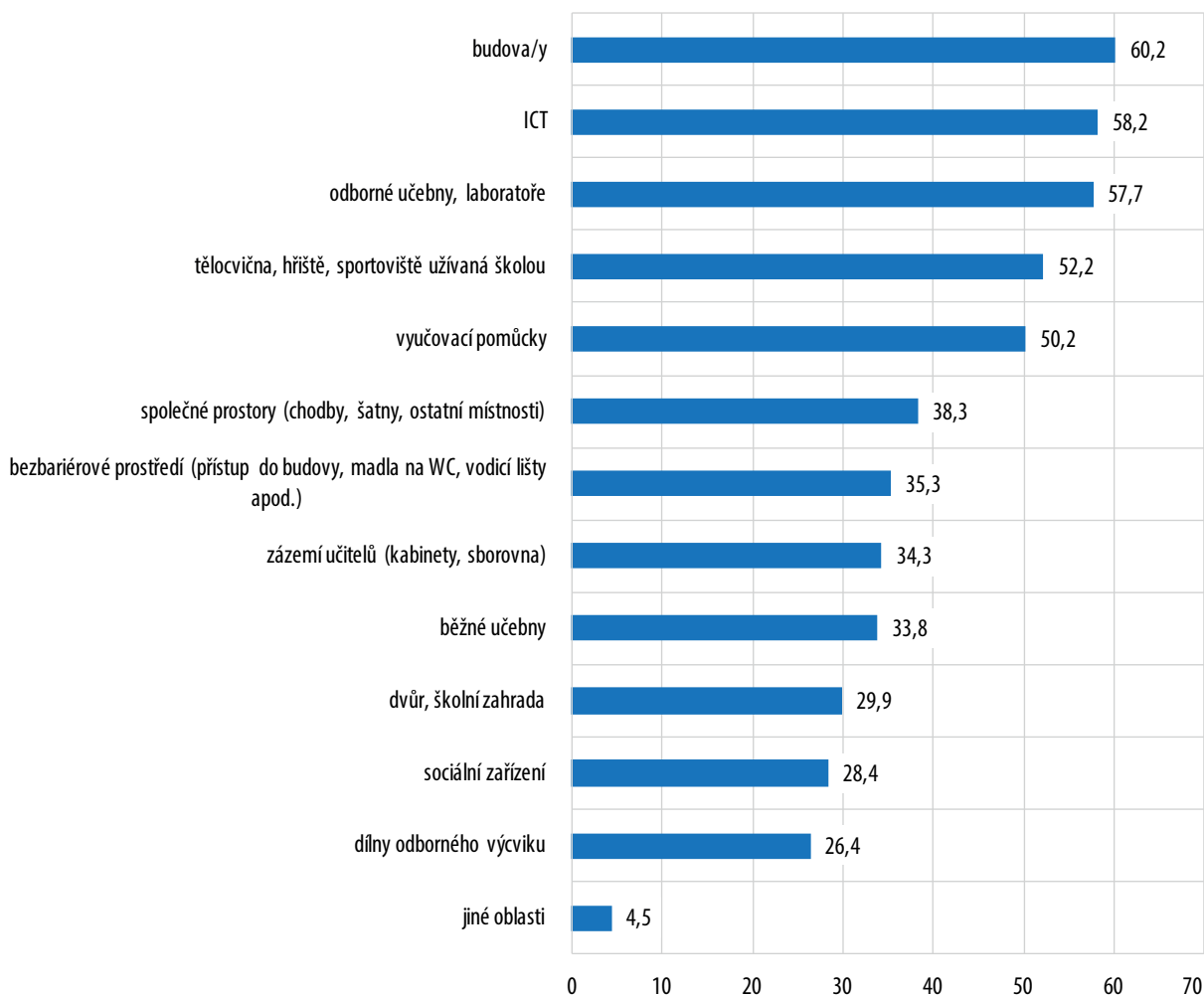
Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Celkem	410 716		399 748		392 554	
Anglický	392 641	95,6	386 945	96,8	381 614	97,2
Francouzský	27 224	6,6	24 916	6,2	22 967	5,9
Německý	169 033	41,2	160 891	40,2	158 311	40,3
Ruský	29 316	7,1	30 338	7,6	30 736	7,8
Španělský	22 778	5,5	22 413	5,6	22 213	5,7
Italský	437	0,1	443	0,1	452	0,1

#### 3.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky ve středním vzdělávání

Ve srovnání se školním rokem 2014/2015 se zvýšil podíl škol, ve kterých ČŠI hodnotila prostorové a materiální podmínky jako umožňující vzdělávání podle všech oblastí ŠVP (v 79,6 % „rozhodně ano“, v 19,9 % „spíše ano“). Školy mají rezervy zejména ve stavu odborných učeben, laboratoří, sportovišť (tělocvičny, hřiště) a v množství a kvalitě pomůcek pro vyučování.

Zjištění ČŠI plně korespondují s odpověďmi ředitelů škol v dotazníku zadávaném ČŠI před komplexní inspekční činností. Nejvyšší potřebu investic mají střední školy do školních budov (60,2 %), do odborných učeben a laboratoří (57,7 %), do ICT (58,2 %), do sportovišť (52,2 %) a do vybavení vyučovacími pomůckami (50,2 %). Tato deklarovaná potřeba nekoresponduje s realizovanou rozsáhlou podporou z OP VK. Ředitelé škol projevují snahu o zatraktivnění školy a získání většího počtu žáků.

## Potřeba investic pro zlepšení materiálních podmínek SŠ – podíl škol (v %)



V průběhu inspekční činnosti ČŠI zadávala dotazníky pro učitele, v rámci kterých zjišťovala i jejich spokojenost s podmínkami pro vzdělávání. Většina pedagogů (90,9 % – součet odpovědí „rozhodně ano“ a „spíše ano“) vyjádřila, že ve škole jsou k dispozici vyhovující učební pomůcky, 90,1 % pedagogů vyslovilo spokojenost s pracovním zázemím a u 86,5 % učitelů převažovala celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením. Ve všech třech sledovaných ukazatelích došlo v meziročním srovnání ke zlepšení. Nárůst spokojenosti kolem 5 % byl zejména u možnosti odpovědi „rozhodně ano“.

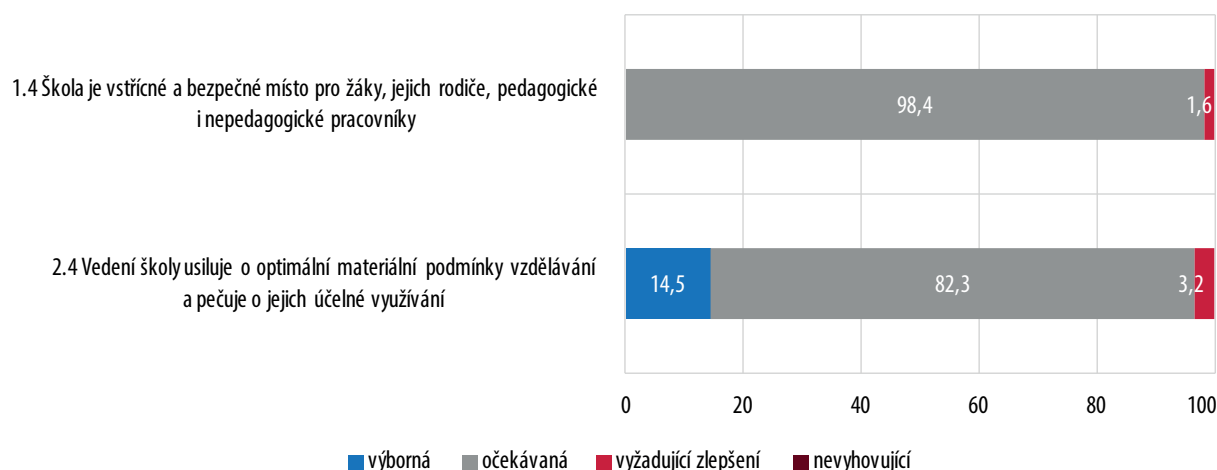
## Hodnocení materiálních a prostorových podmínek podle ředitelů a učitelů (v %)

Výrok		Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Ve škole je k dispozici dostatek vyhovujících vyučovacích pomůcek.	Ředitelé	32,1	62,0	5,0	0,9
	Učitelé	39,6	51,3	7,9	1,2
Ve škole převládá spokojenost s pracovním zázemím pedagogických pracovníků (kabinety, sborovna).	Ředitelé	28,5	64,3	6,3	0,9
	Učitelé	50,4	39,7	8,3	1,7
Ve škole převládá celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením školy.	Ředitelé	24,4	65,2	9,0	1,4
	Učitelé	35,3	51,2	11,8	1,8

Vzdělávání v hodnocených středních školách se uskutečňovalo v prostorách, které byly v naprosté většině (96,4 %) hodnoceny jako bezpečné. V meziročním srovnání však došlo k mírnému nárůstu středních škol (z 3,6 % na 5,7 %), ve kterých ČŠI identifikovala místa s bezpečnostními riziky. Jednalo se zejména o celkový stav budov, společných prostor (chodeb a šaten), tělocvičen a hřišť. Porušení právních předpisů v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví ČŠI zjistila pouze u 3,8 % škol, nejčastěji v oblasti prevence rizik.

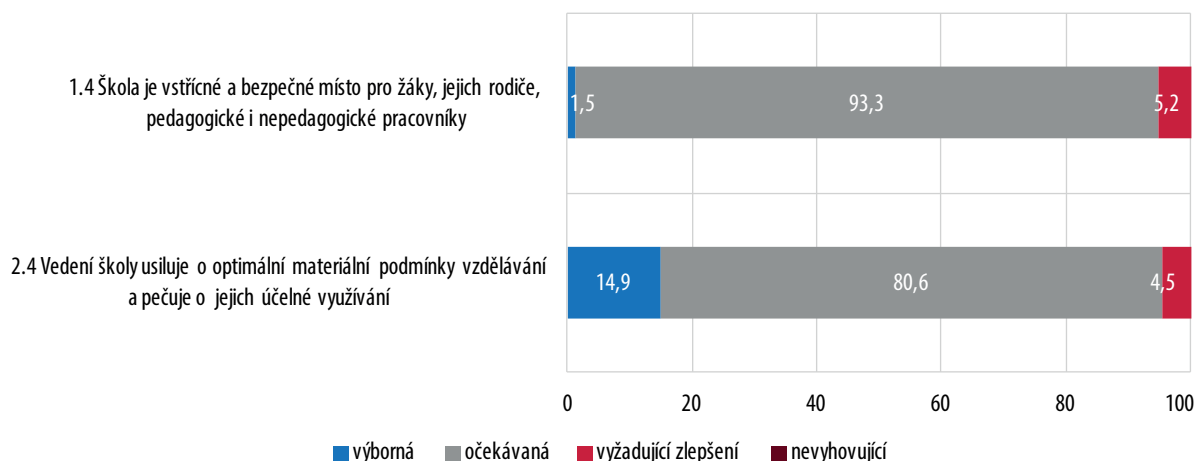
Graf 22

## Celkové hodnocení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek – gymnaziální vzdělávání (v %)



Graf 23

## Celkové hodnocení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek – střední odborné vzdělávání (v %)



Finanční podmínky středních škol hodnotila ČŠI v 160 subjektech, z toho v 16 soukromých a v 6 církevních zřizovatelů. Více než čtvrtina těchto škol (42) nedokázala pokrýt veškeré náklady na svou činnost z přijatých zdrojů.

V kalendářním roce 2015 byly navýšeny celkové veřejné výdaje na střední vzdělávání ve srovnání s rokem 2014 přibližně o 4,4 % na 34 001,2 mil. Kč. Podíl výdajů na střední vzdělávání z celkových veřejných výdajů na školství tak činil 18,6 %. Jedná se o nepatrný nárůst proti minulému školnímu roku (0,4 %). Republikový normativ se ve srovnání s rokem 2014 nezměnil a činil 58 313 Kč. Výdaje na žáka se výrazně zvýšily o 11 028 Kč, došlo tak k nárůstu proti předcházejícímu roku o 16,9 %.

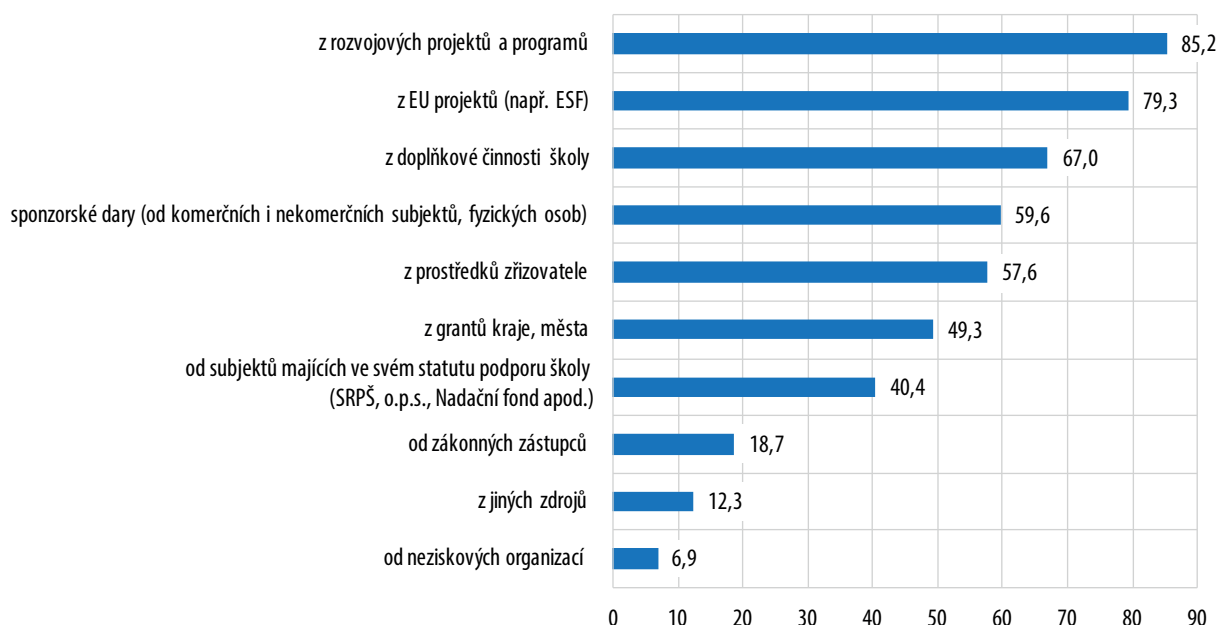
Školné v soukromých středních školách se pohybovalo v rozpětí od 300 do 3 500 Kč za měsíc, v jedné z hodnocených soukromých SŠ nebylo školné vybíráno.

Střední školy ve školním roce 2015/2016 hospodařily zejména s finančními prostředky poskytnutými ze státního rozpočtu podle § 160 školského zákona. Základní dotaci na zajištění vzdělávání vyplývající z potřeb podle platných učebních dokumentů pro příslušné obory vzdělání školy získávaly prostřednictvím normativů. Normativní způsob financování zaručoval poskytování prostředků podle skutečného počtu žáků (nejvýše do povolené kapacity zapsané v rejstříku škol a školských zařízení). Investiční výdaje a výdaje na provoz financovali zřizovatelé (nejčastěji kraje) ze svého rozpočtu. U škol zřizovaných registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi byly ze státního rozpočtu financovány všechny výdaje, včetně provozních, s výjimkou výdajů na pořízení a zhodnocení dlouhodobého majetku. Financování výdajů soukromých škol z prostředků státního rozpočtu se řídilo zákonem č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů. Ve školním stravování byly mzdové náklady hrazeny zpravidla ze státního rozpočtu, věcnou režii financovali zřizovatelé (obec, kraj, stát) a strávníci platili náklady související se spotřebou potravin. Úplata za školní oběd žáků ve věku od 15 let se pohybovala od 20 do 37 Kč. Pokud se žák ocitl v dlouhodobě nepříznivé finanční situaci, škola zpravidla řešila možnost finanční podpory žáka pro zajištění jeho školního stravování s nestátními neziskovými organizacemi (nadace nebo nadační fondy).

Silnou stránkou v činnosti mnoha středních škol bylo využívání dalších zdrojů financování. Většina středních škol se pro zlepšení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání zapojila do řady projektů na lokální, regionální i celostátní úrovni, často realizovaných za finanční podpory Evropské unie (79,3 % škol). Školy v projektech vystupovaly jako jejich nositelé, případně partneři. Dalšími významnými zdroji financování byly rozvojové programy MŠMT (85,2 % škol), doplňková činnost (67 % škol) a sponzorské dary (59,6 % škol). Využití dalších finančních prostředků bylo v 99,5 % středních škol účelné. Ve školním roce 2015/2016 byly na podporu středního vzdělávání vyhlášeny rozvojové programy „Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním“, „Kompenzační učební pomůcky pro žáky se zdravotním postižením a pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním“, „Rozvojový program na podporu organizace a ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou na vybraných školách v podzimním zkušebním období roku 2015“, „Rozvojový program na podporu odborného vzdělávání v roce 2015 a 2016“, „Podpora přípravy sportovních talentů na školách s oborem gymnázium a gymnázium se sportovní přípravou“, „Hodnocení žáků a škol podle výsledků v soutěžích – Excellence středních škol 2015“, „Zvýšení platů pracovníků regionálního školství na rok 2015 a 2016“, „Rok 2015 – rok technického vzdělávání“, „Rozvojový program na podporu školních psychologů a školních speciálních pedagogů ve školách“, „Kompenzační učební pomůcky pro žáky se zdravotním postižením v roce 2016“, „Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol“, „Podpora integrace romské komunity“ a dotační programy pro oblast primární prevence rizikového chování žáků. Financování prostřednictvím rozvojových programů MŠMT umožnilo řešení ekonomických potřeb ve vzdělávání, které nebylo možné promítnout do republikových normativů.



## Zdroje získávání dalších finančních prostředků pro zlepšování činnosti školy – podíl škol (v %)



ČŠI provedla také v 21 střední škole veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků přidělených ze státního rozpočtu. V 9 případech přitom bylo konstatováno pochybení škol, přičemž v 9 z nich se jednalo o podezření na porušení rozpočtové kázně v souhrnné částce 1 839 554 Kč.

## 3.1.4 Personální podmínky ve středním vzdělávání

## 3.1.4.1 Ředitelé středních škol

V hodnocených středních školách v naprosté většině ředitelé (99,1 %) splňovali předpoklady pro výkon funkce stanovené v zákoně č. 563/2004 Sb.

Mezi největší překážky omezující výkon funkce ředitele jednoznačně patřila jejich velká administrativní zátěž a s tím spojený nedostatek času na řízení vlastního pedagogického procesu, dále nedostatečný objem přidělených finančních prostředků a nepružná nebo nepřehledná legislativa. Nezanedbatelný počet ředitelů středních škol (bezmála 20 %) vidí problém i v nedostatečném vnímání prestiže učitelského povolání společností.

V řízení středních škol byli nejpočetněji zastoupeni ředitelé ve věku 51–60 let (50,7 %), další početnou skupinou byli ředitelé ve věku 41–50 let (23 %) a ve věku 61–70 let (17 %). Mladší ředitelé ve věku 31–40 let byli zastoupeni 9 %. Průměrná délka praxe ve výkonu funkce ředitele činila bezmála 12 let, pedagogická praxe ředitelů činila v průměru téměř 27 let.

Ze strany ředitelů středních škol byla věnována pozornost vlastnímu profesnímu rozvoji a dalšímu vzdělávání, a to zejména formou studia k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP), dominantně v legislativní oblasti, dále v oblastech zaměřených na organizační, pedagogické, ekonomické a finanční řízení školy, manažerské dovednosti a na bezpečnost a ochranu zdraví žáků. Nezanedbatelný počet ředitelů se vzdělával rovněž ve způsobech vedení výuky, prevence a projevů rizikového chování žáků, dovedností v oblasti ICT a cizích jazyků a v inkluzivním vzdělávání.

Bezmála ve všech hodnocených středních školách (98,9 %) byli ředitelé škol jmenováni do funkcí na základě konkurzních řízení realizovaných v souladu s právními předpisy. Celkově bylo vyhlášeno 39 konkurzních řízení na místa ředitelů středních škol.

Iniciátorem pro vyhlášení konkurzních řízení na místa ředitelů středních škol byl vždy zřizovatel školy a byla vyhlášena převážně z důvodu ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy (59 %). Do žádného z realizovaných konkurzů se nepřihlásil dosavadní ředitel. Řediteli škol byli vždy jmenováni uchazeči z prvního místa výsledného pořadí uchazečů.

### 3.1.4.2 Učitelé středních škol

Ve středních školách pracovalo celkem 94,3 % odborně kvalifikovaných pedagogů. Sto procentně byla zajištěna výuka odborně kvalifikovanými učiteli v konzervatořích, následovala gymnázia (98 %), střední odborné školy s maturitními obory (93,4 %) a střední odborné školy s obory ukončenými závěrečnou zkouškou (88,6 %). V hodnocených vyučovacích hodinách vyučovalo aprobovaně své předměty ve středních školách celkem 86 % učitelů, přičemž největší aprobovanost učitelů byla v konzervatořích (97,6 %), dále v gymnáziích (95,9 %) a středních odborných školách s maturitními obory (84,4 %). Nejméně aprobovaných učitelů vyučovalo své předměty ve středních odborných školách s obory ukončenými závěrečnou zkouškou (68,2 %).

Ve více než polovině hodnocených středních škol (54,4 %) pracovali i pedagogičtí pracovníci, kteří mohli vykonávat svoji přímou pedagogickou činnost, aniž by splnili požadavek odborné kvalifikace, a to na základě výjimek ze zákona č. 563/2004 Sb. V průměru tak na jednu střední školu připadalo 1,8 takového pedagogického pracovníka.

Nejpočetněji zastoupená skupina učitelů na středních školách byla ve věku 51–60 let (32,5 %), následovaly věkové skupiny učitelů 41–50 let (29,3 %) a 31–40 let (24,1 %). Nejmladší skupina učitelů ve věku 21–30 let byla zastoupena 7,3 % a naopak nejstarší učitelé ve věku 61–70 let vyučovali v 6,4 %. Průměrný věk učitelů na středních školách byl 46,5 let. Nejstarší kategorií učitelů ve středních školách byli učitelé odborných teoretických předmětů (věkový průměr 48,5 let).

Průměrná dosažená pedagogická praxe u učitelů středních škol činila 19,3 let. Pedagogickou praxí 11–20 let měla většina středoškolských učitelů (31,2 %), dalšími početnými skupinami byli učitelé s praxí 21–30 let (29,8 %) a přibližně stejně zastoupenými skupinami byli učitelé s pedagogickou praxí 31–40 let (13,7 %) a 6–10 let (13,4 %). Nejméně zastoupenou skupinou učitelů na středních školách byli pedagogové s praxí 2–3 roky (3,8 %) a do 1 roku (1,6 %).

Ve středních školách byly vytvořeny velmi dobré podmínky pro adaptaci začínajícím pedagogům (do 1 roku praxe) i novým (již s předchozí pedagogickou praxí). Ve většině škol byly nejčastějšími formami adaptace u začínajících i nových učitelů konzultace s vedením školy a vyučujícími stejných předmětů, přidělení mentora (uvádějícího učitele) se stejnou aprobační nebo vyučovými předměty, vzájemné hospitace učitelů a účast na kurzech nebo seminářích. Bezmála v polovině středních škol začínající učitelé absolvovali formální zaškolovací program, ve kterém se seznamovali s fungováním konkrétní školy a postavením pedagogického pracovníka.

Pozitivním zjištěním je také skutečnost, že v naprosté většině středních škol učitelé sdíleli vizi školy a svoji práci přispívali k rozvoji školy. Rovněž další pozitivní skutečností je vzájemná spolupráce učitelů v pedagogickém sboru zejména v oblastech výměny informací o žácích a metodách a formách výuky, výměny učebních materiálů. Spolupráce v metodických sdruženích, v předmětových komisích a v projektových činnostech byla sice na dobré úrovni, ale méně časté byly vzájemné hospitace mezi učiteli a spolupráce s učiteli dalších škol.

Nejvýznamnější roli v poskytování zpětnovazebních informací o kvalitě práce učitelů měli ve středních školách většinou zástupci vedení školy a vedoucí metodických orgánů. Nezanebatelnou úlohu plnilo ve středních školách i hodnocení práce učitelů ze strany žáků formou evaluačních dotazníků vícekrát za rok (25,9 % vyučujících hodnocených škol). Sami vyučující považovali v naprosté většině četnost hodnocení a poskytování zpětné vazby ke kvalitě své práce za dostatečné s pozitivním dopadem. Tento názor učitelů však nekoresponduje

s výsledky dosahovanými žáky při společné části maturitní zkoušky i při výběrových zjišťováních výsledků žáků ČŠI.

Významnou složkou rozvoje pedagogických pracovníků ve středních školách bylo jejich zapojení do dalšího vzdělávání. Více než polovina pedagogických pracovníků se zapojila alespoň v jedné formě do dalšího vzdělávání a bezmála 7 % pedagogických pracovníků se účastnilo vzdělávání ke splnění kvalifikačních předpokladů. Nejčastější formou dalšího vzdělávání bylo studium k prohlubování odborné kvalifikace (68,3 % učitelů), a to zejména v oblastech předmětových vědomostí a znalostí, metod a forem výuky, získávání dovedností v ICT a cizích jazycích. Pedagogové v naprosté většině mohli ovlivnit četnost a zaměření svého dalšího vzdělávání.

Mezi překážky, které pedagogy nejvíce omezovaly při jejich práci, patřily administrativa, nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání společností a nízké platové ohodnocení. Intenzivnější podporu pro zlepšení kvality své práce by pedagogové středních škol uvítali v oblastech metod a forem výuky, chování žáků a vedení třídy, prevence rizikového chování žáků, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a prohloubení znalostí a dovedností v předmětech, které vyučují. V hodnocených středních školách se podle názorů učitelů tyto potřeby daří naplňovat v 20,9 % škol, spíše se daří naplňovat v 62,4 % škol, spíše se nedaří naplňovat v 15,1 % škol a ve zbývajících školách se potřeby učitelů naplňovat nedaří.

### 3.1.5 Řízení školy ve středním vzdělávání

Všechny hodnocené střední školy až na ojedinělé výjimky vykonávaly činnosti v rozsahu zápisu do školského rejstříku (97,6 % škol), pouze ve 2,4 % středních škol nebyl výkon jejich činností v souladu s aktuálním zápisem do školského rejstříku. V podobném poměru byly hodnoceny střední školy, které správně zapsaly změny v údajích ve školském rejstříku (95,5 % škol), a u kterých bylo v této oblasti zjištěno porušení právních předpisů (4,5 % škol).

V naprosté většině středních škol přijali ředitelé škol následná opatření na základě zjištění ČŠI a dostatečně zajišťovali naplňování svého zaměření deklarovaného v ŠVP.

Středním školám s maturitními obory se dařilo většinou zajišťovat bezproblémovou komunikaci a informovanost zákonných zástupců a veřejnosti o vzdělávacích výsledcích žáků a o záležitostech týkajících se školy. Mnohem méně uspokojivá je ve středních školách s obory vzdělání s výučním listem, kde je komunikace se zákonnými zástupci komplikovanější, což mnohdy ztěžuje školám snahu o dosahování dobrých vzdělávacích výsledků žáků. Tradičně nejvíce používanou formou komunikace bylo organizování třídních schůzek a telefonická komunikace, následovaly e-mailová komunikace a informace na webových stránkách škol, konzultace a konzultační hodiny pro zákonné zástupce i žáky a písemná komunikace (žakovská knížka, dopisy, oběžníky). Stále častější formou se stává umožnění informovanosti prostřednictvím přístupu do informačních elektronických systémů škol a elektronických žakovských knížek. Rovněž komunikace se školskými radami byla bezproblémová, jejich zástupci měli zajištěn přístup ke všem potřebným informacím a dokumentům.

Pro informovanost veřejnosti o škole a pro prezentaci své činnosti využívala více než polovina hodnocených středních škol (54,2 %) webovou aplikaci vyvinutou ČŠI – platformu InspIS PORTÁL.

Na tvorbě vnitřních pravidel středních škol se nejvíce podílelo vedení školy (99,1 %) a pedagogové (83,5 %), významnou měrou se vyjadřovali a spolupodíleli na této tvorbě také zástupci školských rad a zástupci samosprávných orgánů žáků, k jejichž názorům a námětům ředitelé škol přihlíželi a využívali je pro další rozvoj školy. V rámci partnerství střední školy využívaly stále ve větším počtu spolupráci se zaměstnavateli, neziskovými organizacemi, dalšími školami, výzkumnými institucemi a místními spolky, a to nejčastěji v oblasti zkvalitňování výuky a aktuálních úprav obsahu vzdělávání v souvislosti s budoucím uplatněním

absolventů, prevence rizikového chování, sportu a kultury, výchovy ke zdraví a environmentální výchovy. Přibližně jen dvě pětiny středních škol však mají nastavenou spolupráci s dalšími subjekty v případě projevu nadání nebo mimořádného nadání žáka v některé konkrétní oblasti. Střední školy se ve velkém počtu zapojovaly do mezinárodních projektů a programů, kde byly nejpočetněji zastoupeny oblasti mobility žáků a učitelů (výměnné pobyty a stáže), spolupráce s partnerskými školami v zahraničí a zapojení do mezinárodních projektů, soutěží a exkurzí.

### 3.1.6 Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, systém školního poradenství

Specialisté ve středních školách věnující se vzdělávání žáků se speciálními potřebami byli zastoupeni v největší míře asistenty pedagoga (v 18,7 % hodnocených škol) a speciálními pedagogy (v 14,8 % hodnocených škol). Jejich působení bylo ve školách vyhodnoceno jako účinné, a to především v oblastech spolupráce v průběhu výuky, při přípravě na výuku, při domluvě na strategiích a postupech při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a při vyhodnocování výsledků jejich vzdělávání.

Bezbariérový přístup nebyl ve středních školách většinou zajištěn. Pro tělesně postižené zajišťovalo bezbariérový přístup 36,4 % škol a pro smyslově postižené pouze 1,9 % středních škol, oproti předchozímu roku vzrostl podíl škol s bezbariérovým přístupem.

Na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných se až na výjimky (6,3 % hodnocených středních škol) aktivně podíleli i výchovní poradci, kteří koordinovali přístupy ke vzdělávání těchto žáků a zajišťovali informovanost ostatních učitelů o jejich potřebách. Výchovní poradci zajišťovali také kariérové poradenství zejména formou pravidelných pohovorů se žáky a jejich zákonnými zástupci, organizováním exkurzí a besed se zaměstnavateli a spoluprací s úřady práce. Kariérové poradenství nebylo zabezpečeno pouze v 1,4 % škol. Školy v naprosté většině (82 %) ve výukové a vzdělávací praxi uplatňovaly doporučení školských poradenských zařízení, částečné uplatňování těchto doporučení bylo zjištěno v 13,6 % škol a pouze v jednom případě škola doporučení neuplatnila. Porušení právních předpisů v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných bylo zjištěno v oblastech zajištění podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu pouze v 5 školách, v 97,7 % středních školách probíhalo vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných v souladu s právními předpisy. Bez porušení právních předpisů probíhalo vzdělávání žáků národnostních menšin a cizinců.

## 3.2

### Průběh středního vzdělávání

#### 3.2.1 Přijímání žáků ke střednímu vzdělávání

V oblasti přijímání žáků ke střednímu vzdělávání postupovaly střední školy, až na výjimky, v souladu s právními předpisy. Porušení právních předpisů bylo zjištěno pouze u 4,5 % středních škol a jednalo se zejména o formální nedostatky v přijímacím řízení.

#### 3.2.2 Adaptace žáků na první ročník středního vzdělávání

Střední školy běžně nabízely velké množství rozmanitých forem aktivit potenciálním uchazečům o vzdělávání. Nejčastěji organizovaly prohlídky škol, prezentovaly svou vzdělávací nabídku v základních školách a na veletrzích vzdělávání, poměrně často již docházelo zejména v případě středních odborných škol k dlouhodobější vzájemné spolupráci učitelů

středních a základních škol v podobě realizace společných projektů, spolupráce v soutěžích nebo volnočasových aktivitách.

Žákům 1. ročníků střední školy nabízely adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy, individuální konzultace pro žáky a zákonné zástupce a zapojení do mimoškolních aktivit a zájmových kroužků. Nezanedbatelnou adaptační aktivitou pro nové žáky byla také možnost zapojení do společných školních projektů.

Ředitelé středních škol již tradičně pozitivně hodnotili připravenost žáků ke střednímu vzdělávání hlavně v oblastech komunikace, základní orientace žáků v životních situacích a pozitivního jednání a chování žáků. Na druhé straně však ředitelé zejména středních škol s obory vzdělání s výučním listem uvádějí mezi častými příčinami vysoké míry absencí žáků také nepřizpůsobení školnímu režimu, což je částečně v rozporu s předchozím jejich tvrzením. Mezi oblasti, které nejvíce negativně ovlivňovaly úspěšnou adaptaci žáků na středních školách, řadili ředitelé stejně jako v předchozích školních letech nedostatečné znalosti ze základních škol, nedostatečnou motivaci žáků ke vzdělávání a jejich domácí přípravu. Dlouhodobost těchto stejných negativních oblastí může souviset s výběrem žáků při přijímacím řízení, kdy ředitelé bez rozdílu oboru vzdělání mají mnohdy snahu naplnit třídy a snižovat v důsledku toho požadavky na uchazeče.

Rovněž jako v minulém období většina středních škol zajišťovala psychologickou péči doporučením k diagnostice a odborné péči mimo střední školy, zvýšil se však počet škol, které využívaly služby interního školního psychologa (20,3 %) nebo externího psychologa docházejícího do školy (18,3 %).

### 3.2.3 Realizované formy a vzdělávací metody

Učitelé středních škol v naprosté většině hospitovaných hodin (v 93,6 %) stanovovali vzdělávací cíle, přičemž rozdíly mezi jednotlivými typy středních škol byly minimální. Většina stanovených vzdělávacích cílů byla vhodná vzhledem k příslušnému ŠVP (90,3 %), avšak více než čtvrtina cílů nebyla stanovena vhodně vzhledem k předchozím znalostem a schopnostem žáků. Problematictější bylo také splnění vzdělávacích cílů, kdy přibližně v polovině sledovaných vyučovacích hodin se podařilo vzdělávací cíle zcela splnit (nejlépe v konzervatořích – 77,5 % – a v gymnáziích – 60,9 %), částečně se podařilo naplnit vzdělávací cíle v 41,5 % hodnocené výuky a vzdělávací cíl nebyl splněn v 5,5 % vyučovacích hodin. Kromě konzervatoří, kde byly vzdělávací cíle většinou zaměřeny na dovednostní složku, byly v ostatních středních školách nejvíce zaměřeny na vědomosti žáků (92,1 %), následovaly dovednosti žáků (42,9 %) a v nejmenší míře byly cíle vzdělávání žáků zaměřeny na postojovou složku (17,5 %).

Mezi organizační formy výuky ve středních školách, které výrazně dominovaly nebo se vyskytovaly velmi často, patřila jednoznačně frontální výuka žáků, přičemž v 88,5 % byla tato forma práce hodnocena inspektory jako účelná vzhledem ke vzdělávacímu cíli, obsahu učiva a schopnostem žáků. Následovala samostatná práce žáků (účelně byla využita v 95,2 %). Naproti tomu pouze okrajově se vyskytla skupinová práce se žáky a kooperativní výuka, které však byly použity ve velké míře účelně (95,5 %).

Mezi nejčastěji využívané vyučovací metody ve středních školách patřily transmisivní výuka (účelnost využití 87,9 %) a komunikativní výuka (účelnost využití 94,7 %), následovaly práce s textem (účelnost využití 94,5 %) a aktivizující metody (účelnost využití 96,9 %). Méně využívanými metodami bylo problémové učení (účelnost využití 96,6 %), dovednostně-praktické (účelnost využití 92,5 %) a názorně demonstrační metody (účelnost využití 95,7 %). Nejméně častou, ale zároveň také nejvíce účelně využívanou metodou bylo projektové vyučování (nevyskytlo se v 97,6 % vyučovacích hodin, ale ve vyučovacích hodinách, kde byla použita, byla účelnost využití 97,7 %). Tyto aktivizující metody výuky by měly být s ohledem na charakter výuky v odborném vzdělávání zastoupeny v daleko větší míře.



Bezmála v polovině hodnocených hodin byla výuka ve všech parametrech dobře organizačně a pedagogicky zvládnutá, menší nedostatky v organizaci a v pedagogickém vedení výuky se objevily v 39,9 % hodnocených hodin a výraznější organizační a pedagogické chyby ve vedení výuky se projevily v 10,4 % hodin (nejméně v konzervatořích, nejvíce ve středních odborných školách s obory vzdělání ukončenými závěrečnou zkouškou).

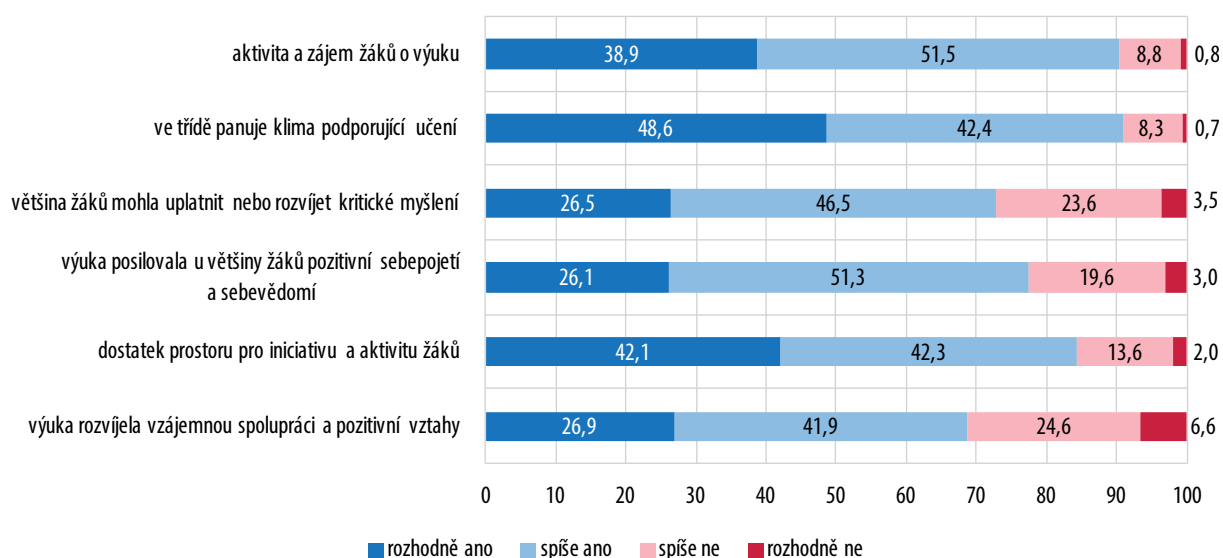
Jako velmi vysoký byl hodnocen přínos vyučovacích hodin pro žáky ve 40 % hodnocených hodin, střední přínos byl pozorován u 49,8 % hodin, nízký přínos výuky pro žáky se projevil v 9,7 % hodin, ve zbývajících hodinách (0,5 % škol) nebyla výuka přínosná.

Výraznější rozdíly mezi odborně kvalifikovanými a nekvalifikovanými učiteli středních škol se projevily v použití frontální výuky (nekvalifikovaní učitelé ji dominantně využívali v téměř 60 %, kvalifikovaní v 45,5 %). V použití ostatních organizačních forem (skupinová a kooperativní výuka, samostatná práce) i v účelnosti využití těchto forem se výraznější rozdíly mezi těmito dvěma skupinami pedagogů neprojevily. V oblasti vyučovacích metod se výraznější rozdíl projevily ve větším využití transmisivní výuky u nekvalifikovaných a kvalifikovaných učitelů (nekvalifikovaní 35 %, kvalifikovaní 24 %), v použití ostatních vyučovacích metod i v účelnosti využití těchto metod se výraznější rozdíly mezi těmito dvěma skupinami pedagogů neprojevily. Skutečnost, zda výuku vedl aprobovaný nebo neaprobovaný pedagog, četnost a účelnost využívání organizačních forem výuky a metod výuky nijak zásadně neovlivnila. Zjištěné rozdíly mezi oběma skupinami nebyly významné.

Vzhledem ke zvoleným vzdělávacím cílům dokázali vyučující většiny středních škol účelně využít učební pomůcky, na druhé straně v poměrně velkém počtu hodin (26,3 %) nebyly učební pomůcky využity vůbec. Didaktická technika byla buď vyučujícími, nebo žáky účelně využita rovněž ve více než polovině hodin, nicméně v poměrně vysokém podílu hodin (19,1 %) nebyla tato technika účelně využita nebo nebyla k dispozici (26,9 %).

Graf 25

#### Průběh vzdělávání – podíl hodin (v %)

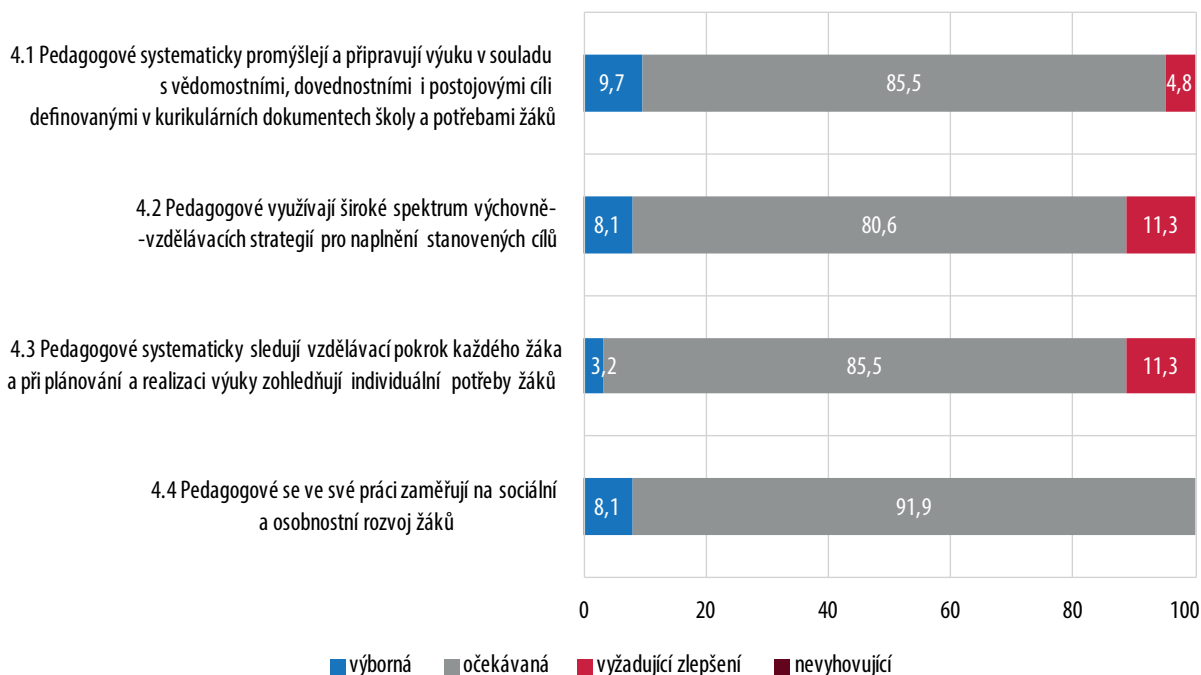


Většině vyučujících se poměrně dobře dařilo výrazně nebo částečně využívat souvislost obsahu učiva s reálnými situacemi z každodenního života.

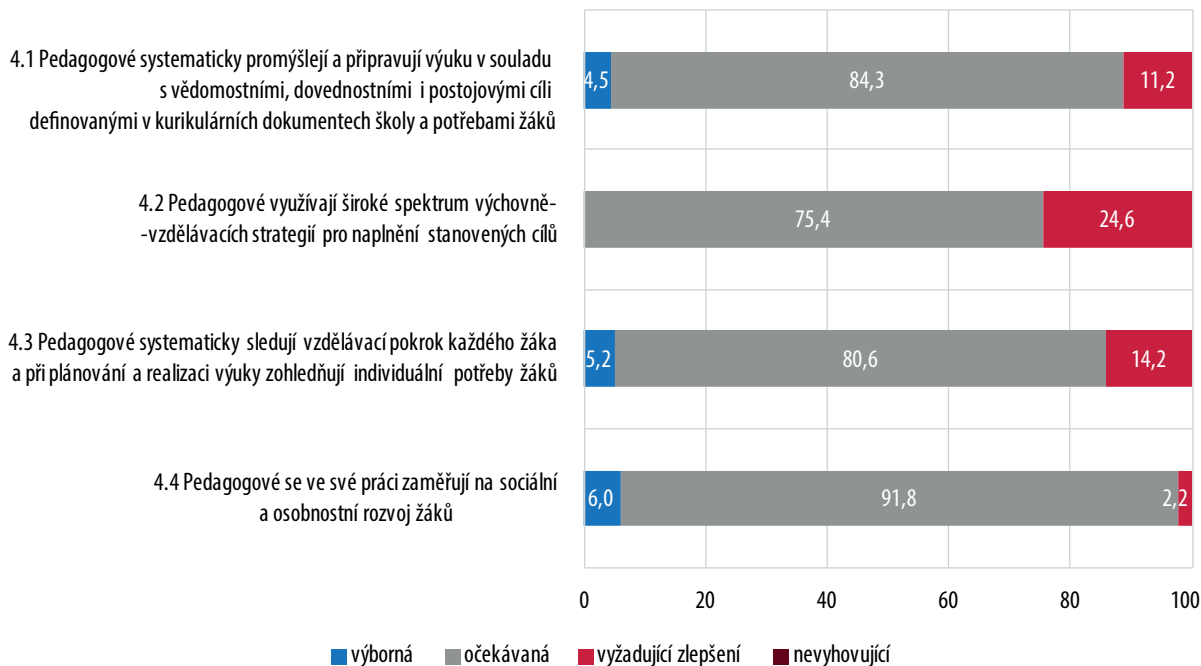
Integrovaná výuka předmětu vyučovaného v cizím jazyce probíhala v hodnocených středních školách ve velmi malém podílu hodin (1,5 % gymnázií a 0,3 % středních škol s maturitními obory).



## Celkové hodnocení výuky – gymnaziální vzdělávání (v %)



## Celkové hodnocení výuky – střední odborné vzdělávání (v %)



## 3.2.4 Průběh vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných

Střední školy se průběhem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných v převážné většině zabývaly na velmi dobré úrovni, 76,1 % středních škol evidovalo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, přibližně polovina těchto žáků je individuálně integrována a polovina integrována skupinově. Mezi nejvíce využívaná podpurná a vyrovnávací opatření

pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patřily jednoznačně poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení a poskytování individuální podpory v rámci výuky. Dále školy využívaly úpravy očekávaných výstupů vzdělávání a individuální vzdělávací plány, služby asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka, úpravu organizace vzdělávání, speciální metody a formy vzdělávání, úpravy podmínek k přijímání ke vzdělávání a k ukončování vzdělávání. V menší míře se objevilo také využívání kompenzačních a rehabilitačních učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů. Nejvíce byla tato podpůrná a vyrovnávací opatření využívána ve středních odborných školách s obory zakončenými závěrečnou zkouškou. Vhodná podpora mimořádně nadaných žáků byla pozorována převážně v gymnáziích. Mezi nejčastěji využívaná podpůrná opatření pro mimořádně nadané a nadané žáky patřily podpora účasti na soutěžích, olympiádách a na zahraničních akcích a pobytech, speciální metody, postupy a formy vzdělávání (individualizovaná nebo projektová výuka), úpravy organizace vzdělávání (individuální vzdělávací plány) a spolupráce s vysokými školami.

Tematické zjišťování ČŠI ve školním roce 2015/2016 zaměřené na vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků se uskutečnilo formou elektronického zjišťování v 523 středních školách a prezenční inspekční činností ve 213 středních školách. Ze závěrů tematické zprávy vyplývá, že se střední školy většinou problematice vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků věnují, mají ji začleněnu do koncepčních dokumentů (nejčastěji do ŠVP), avšak podpora není systematická, tedy ani dostatečně účinná. Učitelé postupují převážně intuitivně, chybí jim odborné proškolení v této oblasti i účelná spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Konkrétní podpora nadaným žákům se zaměřuje převážně na dílčí formy, zejména soutěže a olympiády.

### 3.2.5 Míra inkluzivity středních škol

V roce 2015 schválená novela školského zákona posiluje princip inkluzivního vzdělávání ve školském systému zejména tím, že upouští od kategorizace žáků, zavádí nové vymezení pojmu podpůrná opatření a stanoví pravidlo přednostního vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami formou integrace do hlavního vzdělávacího proudu. Podpůrná opatření se jednoznačně definovala a systematicky strukturovala, zpřesnila se pravidla přiřazování podpůrných opatření. Důraz je kladen na kvalitní diagnostiku, spolupráci rodičů, poradenských zařízení a škol a na dostupnost revizních nástrojů. Na novelu školského zákona navázala v roce 2016 úprava příslušných prováděcích vyhlášek. Společné vzdělávání bylo podpořeno i formou nelegislativních nástrojů, např. byl schválen Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. Opatření ministryně školství byly v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných aktualizovány všechny RVP středního odborného i gymnaziálního vzdělávání. Opatření nabývají účinnosti dnem 1. 9. 2016. Školy upraví své ŠVP v souladu s Dodatkem k RVP nejpozději do 1. 9. 2017.

Střední školy mají zkušenosti s prvotní identifikací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přibývá pedagogů, kteří absolvovali studium speciální pedagogiky. Diagnostiku žáků však provádějí školská poradenská zařízení. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že v posledních třech letech narůstá počet žáků individuálně integrovaných. Zároveň se však zvyšuje i počet tříd pro žáky se SVP.

Tabulka 35

#### Zdravotně postižení žáci – počty v letech 2013/2014 – 2015/2016

Zdravot. postižení žáci	2013/2014			2014/2015			2015/2016		
	Celkem	Ve spec. třídách	Indiv. integrace	Celkem	Ve spec. třídách	Indiv. integrace	Celkem	Ve spec. třídách	Indiv. integrace
	19 876	11 004	8 872	19 835	10 853	8 982	20 046	10 541	9 505

V souvislosti s principy společného vzdělávání bude pro školy rozhodující realizovat přechod od integrace k inkluzi, tedy od pomoci žákovi v začlenění do třídy k vytvoření diferencovaných podmínek přizpůsobených jeho individuálním potřebám.

V navštívených středních školách při selhávání žáka ve vzdělávacím procesu nebo v případě výchovných problémů primárně provedli změny v jeho edukaci (např. přizpůsobení tempa, změna používaných metod práce, příprava speciálních výukových materiálů, organizační opatření, doučování). V případě potřeby byla zajištěna diagnostika ve školském poradenském zařízení a zpracování individuálního vzdělávacího plánu. Více než polovina škol (58,7 %) měla zpracovány individuální vzdělávací plány nebo jiné obdobné dokumenty pro všechny žáky, kteří podporu potřebovali. Dalších 18 % škol vytvářelo individuální vzdělávací plány výhradně na doporučení školského poradenského zařízení. Pouze 3,4 % škol doporučení na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu nerespektovalo. Na základě znalosti žáků a vyhodnocení jejich potřeb realizovalo podpurná a vyrovnávací opatření 71,5 % středních škol.

Z inspekčních zjištění vyplynulo, že 63,4 % škol má vytvořenu strategii naplňování rovných příležitostí nebo inkluze, které se postupně snaží implementovat. Necelá třetina škol (30,2 %) počítala s náklady na vytvoření rovných příležitostí i v rozpočtu. Prostředky alokovaly nejčastěji na pomůcky a aktivity pro žáky s potřebou individuální podpory (58,9 %), na personální zajištění – např. asistent pedagoga, speciální pedagog, psycholog (57,1 %) a na další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluze (42,9 %).

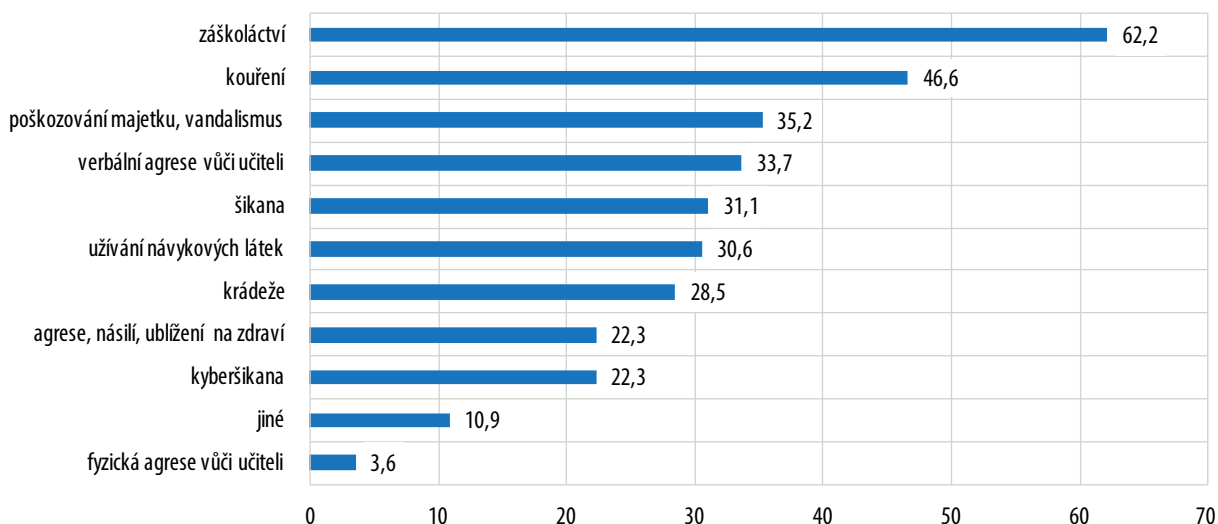
### 3.2.6 Prevence a výskyt rizikového chování žáků

Oblast prevence rizikového chování žáků ve středních školách zajišťovali školní metodici prevence, kteří v rámci školních poradenských pracovišť spolupracovali kromě vedení škol také s výchovnými poradci, případně školními psychology a speciálními pedagogy.

Ve středních školách byly stejně jako v předchozích letech nejčastějšími rizikovými jevy záškoláctví, kouření, poškozování majetku, vandalismus a verbální agrese vůči učitelům.

Graf 28

#### Výskyt řešených případů rizikového chování žáků v SV – podíl škol (v %)



Střední odborné školy se stále potýkaly s fluktuací a předčasným ukončováním vzdělávání žáků zejména v nematuritních oborech. Hlavní příčiny tohoto stavu zůstávají dlouhodobě stejné – nevhodná volba oboru vzdělání, nízká motivace žáků ke vzdělávání, vysoké absence (omluvené i neomluvené) v teoretickém i praktickém vyučování, nedostatečná podpora ze strany rodiny. V minulosti se žáci nematuritních oborů vyhýbali zejména teoretické výuce,

v současné době školy evidují vysoké absence i v odborném výcviku, který je pro úspěšné naplnění profilu absolventa rozhodující.

Tabulka 36

Fluktuace žáků v navštívených oborech vzdělání

Přechody na jiný obor (za uzavřený školní rok 2014/2015)	Obory celkem		Maturitní		Nematuritní	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Počet žáků, kteří během předchozího (uzavřeného) školního roku přešli do oboru z jiného oboru v rámci školy	336	1,1	126	0,6	210	2,5
Počet žáků, kteří během předchozího (uzavřeného) školního roku přišli do oboru z jiné školy	985	3,3	578	2,7	407	4,8
Počet žáků, kteří během předchozího (uzavřeného) školního roku odešli předčasně z oboru a již se ve škole nevzdělávají	2 373	7,9	1 170	5,4	1 203	14,3

Zásadním problémem, který nejvíce ohrožoval úspěšnost žáků ve vzdělávání, byly vysoké omluvené i neomluvené absence, a to zejména v nematuritních oborech vzdělání. Přesto, že průměrný počet zameškaných omluvených hodin na žáka klesl z 137,1 na 130 a z toho neomluvených z 58,9 na 49,3, znamenají zjištěné hodnoty vzdělávací riziko. Z průměrného celkového počtu žáků na školu 297,2 mělo 43,6 žáka (14,7 %) neomluvené hodiny.

Tabulka 37

Absence žáků ve středních školách

	Průměr na školu	Průměr na žáka
Počet zameškaných hodin celkem	38 269,6	130,0
z toho počet neomluvených hodin celkem	1 865,0	49,3

Ředitelé škol identifikovali jako nejčastější příčiny neomluvených absencí nepřizpůsobení školnímu režimu, vliv rodinného zázemí a vliv mimoškolního prostředí. Žáci nemají vytvořeny pracovní a sociální návyky, necítí zodpovědnost za své vzdělávání. Tito žáci nepovažují kvalitní vzdělání za důležité, do budoucna často počítají s pomocí sociálního systému. Zákonní zástupci po dokončení povinné školní docházky svých dětí ztrácí motivaci, aby je posílali do školy.

Tabulka 38

Příčiny neomluvených hodin – podíl škol (v %)

Příčiny neomluvených hodin	Podíl
Obavy ze školního neúspěchu	19,1
Nepřizpůsobení školnímu režimu	83,1
Vliv rodinného prostředí	59,0
Vliv mimoškolního (volnočasového) prostředí	38,2
Negativní vztah k vyučujícímu	1,1
Obavy z možné šikany, klima třídy	2,2
Porucha v oblasti mezilidských vztahů	14,0
Jiné	14,6

Většina škol nerezignovala a snažila se přijímat opatření pro zlepšení ve formě motivačních podnětů i důslednosti při vymáhání dodržování pravidel stanovených ve školním řádu. Ve středních školách vysoké absence nejčastěji řešili třídní učitelé ve spolupráci s výchovným poradcem, metodikem prevence, s jednotlivými učiteli a vedením školy. V případě potřeby byli zapojováni ošetřující lékaři, poradenská zařízení a odbory sociálně-právní ochrany dětí. V praxi se potvrzuje, že zlepšení je možné dosáhnout pouze v případě, že se pro aktivní spolupráci podaří získat zákonné zástupce.

V rámci tematického zjišťování zaměřeného na prevenci a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách se uskutečnilo inspekční elektronické zjišťování (všechny střední školy zapsané ve školském rejstříku) a prezenční inspekční činnost (249 středních škol). Střední školy měly zpracovány krizové plány nejčastěji pro řešení výskytu šikany a agrese ve škole. Případy řešené šikany ve středním vzdělávání byly převážně v počátečním stadiu. Dominovala psychická šikana (slovní ataky, nadávky, ponižování), specifickým středních škol byla kyberšikana, kdy žáci mají při využití ICT pocit beztrestnosti. Případy kyberšikany identifikovalo v průběhu posledních 3 let 32,7 % navštívených škol. Případy rizikového chování žáků směrem k učitelům se vyskytly častěji než v minulosti, ovšem většinou neměly charakter šikany, ale nevhodného chování. Polovina metodiků prevence, kteří oblast prevence rizikového chování žáků ve školách zabezpečují, neabsolvovala kvalifikační studium. S tím úzce souvisí skutečnost, že pouze necelá polovina metodiků prevence se velmi často nebo často věnuje metodickému vedení kolegů.

### 3.2.7 Odborné vzdělávání, vzdělávání na pracovištích praktického vyučování

ČŠI ve školním roce 2015/2016 posuzovala podmínky, průběh a výsledky vzdělávání celkem v 437 oborech odborného vzdělávání ve 145 středních školách. Hodnocený vzorek zahrnoval 123 oborů vzdělání z celkového počtu 281 oborů, které jsou pro střední odborné vzdělávání uvedeny v nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Do vzorku hodnocených oborů vzdělání byly zařazeny obory, které mají v českém odborném vzdělávání významné zastoupení ve všech krajích. Jednalo se zejména o obory ze skupiny 63 Ekonomika a administrativa, 23 Strojírenství a strojírenská výroba, 66 Obchod, 75 Pedagogika, učitelství a sociální péče, 64 Podnikání v oborech, 65 Gastronomie, hotelnictví a turismus, 18 Informatické obory.

Pro zvýšení praktických dovedností žáků a lepší uplatnění absolventů na trhu práce je přínosná možnost absolvovat celé nebo část praktického vyučování u zaměstnavatelů. V 51,9 % hodnocených oborů část praktického vyučování a v 20,4 % celé praktické vyučování probíhalo u zaměstnavatelů. V meziročním srovnání stoupl o více než 10 % podíl oborů vzdělání, jejichž žáci absolvovali celé praktické vyučování u zaměstnavatele. Na trhu práce je stále významný nedostatek absolventů technických oborů, proto se zaměstnavatelé stále častěji snaží podchytit budoucí absolventy již v průběhu vzdělávání (stipendia, garance zaměstnání po úspěšném absolvování). Zaměstnavatelé školám umožňovali také exkurze a stáže, účastnili se závěrečných zkoušek, zapojovali se do výuky formou přednášek a seminářů.

## Spolupráce škol se zaměstnavateli – podíl oborů (v %)

Druh spolupráce	Podíl
Exkurze u zaměstnavatele	81,2
Stáže u zaměstnavatele	31,4
Zapojení odborníka z praxe do výuky – přednášky, kurzy	49,4
Část praktického vyučování probíhá u zaměstnavatele	51,9
Celé praktické vyučování probíhá u zaměstnavatele	20,4
Účast zaměstnavatelů při ukončování vzdělávání	40,5
Jiná (nejčastěji: materiální podpora od zaměstnavatelů)	5,9
Škola se zaměstnavateli nespolupracuje	4,6

Školy a zřizovatelé žákům poskytovali prospěchové, případně motivační stipendium u vybraných oborů vzdělání, dále také příspěvky na pracovní oděv, dopravu a stravu. Vzhledem k převisu vzdělávací nabídky střední školy věnovaly velkou pozornost propagaci, která stále častěji zahrnovala i možnost osobního seznámení uchazečů s podmínkami a průběhem vzdělávání. Zintenzivňuje se i spolupráce se základními školami. Jako významný motivační faktor střední školy s odbornými obory vzdělání využívaly uplatnitelnost absolventů na trhu práce. Pro uchazeče a jejich zákonné zástupce se stále důležitějším faktorem při rozhodování o volbě školy stává bezpečnost prostředí a atmosféra, ve které se vzdělávání uskutečňuje.

Pro kvalitu poskytovaného odborného vzdělání jsou stěžejní zkušenosti, znalosti a dovednosti učitelů odborných předmětů a praktického vyučování. Nezbytností se proto stává jejich další vzdělání v novinkách v oboru a v moderních technologiích. Ke zlepšování odborné úrovně pedagogů přispívá i pravidelná spolupráce se zaměstnavateli.

## Spolupráce učitelů odborných předmětů a praktického vyučování se zaměstnavateli – podíl škol (v %)

Druh spolupráce	Podíl
Exkurze u zaměstnavatele	80,1
Školení	58,8
Odborné stáže	26,8
Jiná	7,8
Učitelé odborných předmětů a praktického vyučování se zaměstnavateli nespolupracují	7,3

V meziročním srovnání stoupl na 77,6 % (maturitní 74,1 %, nematuritní 82,1 %) podíl oborů, které spolupracovaly se školami vzdělávajícími žáky ve stejném nebo příbuzném oboru. Pro podporu odborného vzdělávání školy využívaly také kontakty s profesními svazy. Nejčastěji tak zajišťovaly pro žáky a pedagogy odborné přednášky a semináře (71,9 % oborů), získávaly informace o situaci na pracovním trhu (69,8 %), organizovaly soutěže v odborných dovednostech (55,8 %) a zprostředkovaly spolupráci se zaměstnavateli v regionu (50,7 %).

Z inspekčního hodnocení vyplývá, že v 94,7 % oborů vzdělání byl ve výuce úspěšně naplněn školní vzdělávací program a v něm stanovený profil absolventa, u 5,3 % oborů se vyskytly dílčí nedostatky. Téměř ve všech oborech vzdělání (98,9 %) školy účelně propojovaly teoretickou a praktickou výuku. V 97,9 % oborů vzdělání se žáci seznamovali s moderními a inovativními poznatky ze svého oboru. Individuální pomoc nadaným žákům nad rámec běžné výuky poskytovaly školy v 74,7 % oborů, což znamená v meziročním srovnání navý-



šení o 19,2 %. Zvýšil se i podíl oborů, jejichž žáci se účastnili odborných soutěží (ze 70,8 % na 75,1 %). Výrazný rozdíl mezi maturitními a nematuritními obory byl v míře zapojení do středoškolské odborné činnosti.

Tabulka 41

Odborné vzdělávání – podíl oborů (v %)

Sledované oblasti	Obory celkem	Maturitní obory	Nematuritní obory
Ve výuce je naplňován ŠVP, profil absolventa	94,7	95,9	93,2
Účelně je propojována teoretická a praktická výuka	98,9	98,4	99,5
Žáci jsou seznamováni s moderními a inovativními poznatky ve svém oboru	97,9	99,2	96,3
Žáci jsou seznamováni se situací na trhu práce ve svém oboru	98,9	98,0	100,0
Nadaným žákům je poskytován individuální přístup nad rámec běžné výuky	74,7	77,3	71,3
Žáci se účastní odborných soutěží	75,1	76,1	73,7
Středoškolská odborná činnost	18,0	26,8	6,4

Pro rozvoj odborných a jazykových dovedností žáků školy realizovaly studijní a výměnné pobyty a zahraniční stáže, velmi často z projektů s finanční podporou EU. Do zahraničí vyjelo v rámci odborných aktivit 8,8 % žáků. Vzhledem k lepším jazykovým dovednostem a většímu zájmu vyjžděli do zahraničí častěji žáci maturitních oborů vzdělání (v maturitních oborech vyjelo 10,2 % žáků a v nematuritních oborech 5 % žáků). Žákovské studijní pobyty probíhaly v 80,9 % v zahraniční škole a v 35,3 % u zahraničních zaměstnavatelů. U pedagogických pracovníků se stáže a pobyty uskutečnily v 84,1 % v zahraniční škole a v 25,2 % u zahraničních zaměstnavatelů.

Střední školy pro komplexní posouzení dosažené úrovně rozvoje klíčových a odborných kompetencí žáků realizovaly v 29,8 % oborů ročníkové práce, případně samostatné odborné práce a maturitní práce (47,5 %) na konci vzdělávání. U vybraných oborů vzdělání se od roku 2015 samostatná odborná práce stala povinnou součástí závěrečné zkoušky podle jednotného zadání.

ČŠI uskutečnila ve středních odborných školách 399 hospitací v praktickém vyučování, z toho 71,2 % v odborném výcviku, 14,3 % v učební praxi, 8 % v odborné praxi a 6,5 % ve cvičení. Vyučování vedli převážně pedagogové, výjimečně instruktoři (9,3 %). Kvalifikační požadavky splňovalo 88,7 % učitelů praktického vyučování, což potvrzuje, že školy mají problém se zabezpečením kvalifikovaných učitelů praktického vyučování. Pro odborníky z praxe je demotivující zejména finanční ohodnocení, protože aktuálně je na trhu práce zejména v technické oblasti široká nabídka lépe placených pracovních pozic. Vzhledem k věkovému rozložení v segmentu pedagogů praktického vyučování se dá očekávat, že v následujících letech ředitelé škol budou zajišťovat praktickou výuku stále obtížněji. Řešením by bylo výrazné zvýšení podílu praktického vyučování realizovaného u zaměstnavatelů.

Prostorové uspořádání a materiální vybavení pro praktické vyučování odpovídalo v 99,7 % hodin stanovenému vzdělávacímu cíli a realizovaným činnostem. Téměř ve všech navštívených hodinách byly dostupné pomůcky využity efektivně. V 60,2 % hodin byli žáci ve výuce seznamováni s novými technologiemi.

V praktickém vyučování pedagogové (99 %) jasně stanovovali vzdělávací cíl, který byl téměř vždy (99 %) splněn. Ve většině vyučovacích jednotek vládla příjemná atmosféra, vyučující koordinovali činnost žáků, kladli na ně přiměřené a srozumitelné požadavky, vedli je k osvojení odborné terminologie. Činnosti v praktickém vyučování navazovaly na teoretickou výuku, byly obsahově správné. Žáci dodržovali pracovní postupy, jejich činnost byla efektivní vzhledem k ŠVP.

Přístupy k výuce v praktickém vyučování se výrazně lišily od běžných teoretických hodin. Používané metody a formy práce byly efektivnější, vedly k aktivnímu zapojení žáků do procesu vzdělávání a zásadním způsobem přispívaly k úspěšnému splnění vzdělávacího cíle téměř ve všech vyučovacích jednotkách. Žáci byli schopni daleko více pracovat samostatně (43,1 %) nebo jen s částečnou pomocí učitele (49,9 %). Základem praktického vyučování byla samostatná práce žáků, která je pro získání potřebných praktických dovedností rozhodující. Frontální výuku učitelé zařazovali většinou pouze při úvodní instruktáži. Z výukových metod byly nejčastěji používány dovednostně-praktické metody, názorné ukázky praktické činnosti a instruktáž. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogové poskytovali pomoc nejčastěji formou individuální podpory v rámci výuky (82,7 %).

Nejvíce používanými motivačními prvky byly pochvala (79,7 %), povzbuzení (63,2 %) a konstruktivní kritika (56,6 %). Pozitivní dopad motivačního působení častěji využívali pedagogové v nematuritních oborech vzdělání. Motivující účinek mělo v 93,5 % také prováděné hodnocení. Učitelé sledovali a hodnotili výkon, produktivitu a kvalitu práce. Organizace činností odpovídala hygienickým a bezpečnostním předpisům a téměř vždy (99 %) žáci postupovali v souladu s pokyny pro bezpečnost práce na daném pracovišti. Ve většině vyučovacích jednotek (95,5 %) byli žáci vybaveni předepsanými pracovními oděvy, ochrannými pracovními prostředky a pomůckami.

Na pracovištích zaměstnavatelů probíhalo 23,1 % sledované praktické výuky. Náplň a průběh hospitovaných jednotek odpovídaly závazným výstupům v ŠVP. Příprava a realizace praktického vyučování u zaměstnavatelů vycházely z koncepčních záměrů školy (98,9 %). Systém komunikace školy se zaměstnavateli byl většinou nastaven (97,8 %). Kontrola průběhu praktického vyučování u sociálních partnerů byla funkční (95,6 %).

### 3.3

## Výsledky středního vzdělávání

### 3.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

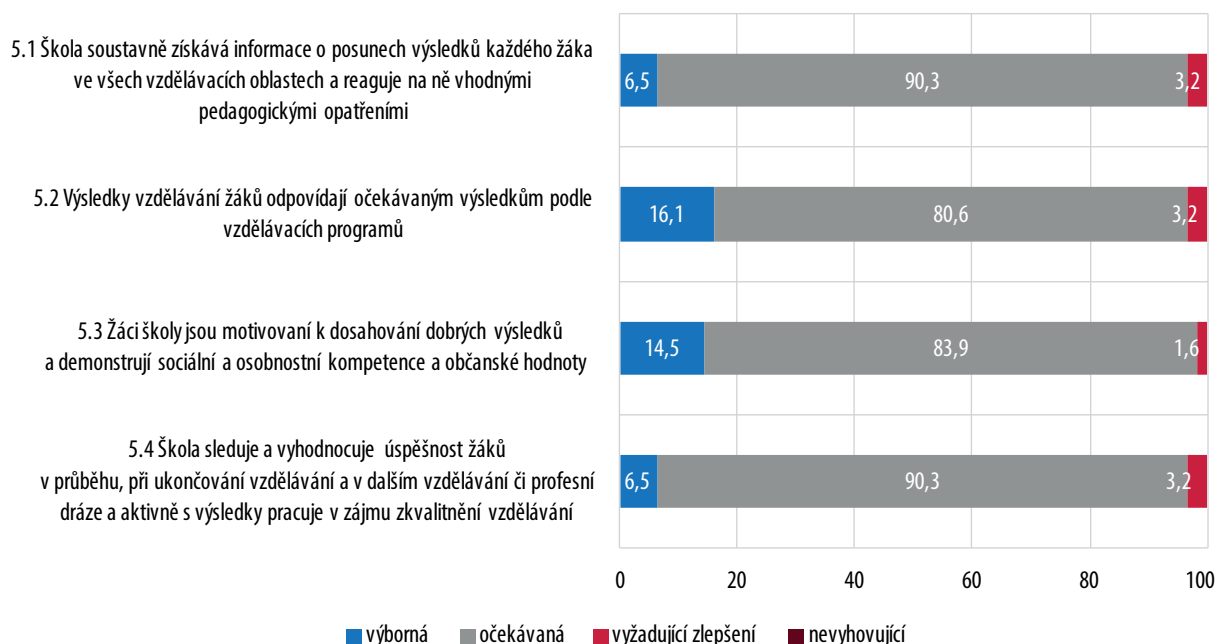
Výsledky středního vzdělávání byly v průběhu školního roku 2015/2016 zjišťovány za předchozí uzavřený školní rok. Při hodnocení na vysvědčení ve 2. pololetí dosáhli lepších výsledků žáci maturitních oborů. S vyznamenáním jich prospělo 20,4 %, prospělo 74,5 % a neprospělo 5,1 %. V nematuritních oborech prospělo s vyznamenáním pouze 7,6 % žáků, prospělo 80,3 % a neprospělo 12,1 %.

Jako opatření pro zvýšení úspěšnosti žáků ve vzdělávání školy nejčastěji využívaly zvýšenou spolupráci vyučujících jednotlivých předmětů, třídních učitelů a pracovníků školních poradenských pracovišť (výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa) se žáky a jejich zákonnými zástupci. Jednalo se zejména o konzultace, doučování, individuální práci v hodinách a konkrétní podpůrná opatření ve výuce (např. povolení určitých pomůcek, oznámení testu nebo zkoušení, zadání úkolů k procvičení).

Při ověřování naplnění cílů vzdělávání stanovených v ŠVP školy využívaly zejména individuální hodnocení učitele (96,5 %), výsledky závěrečných a maturitních zkoušek (88,4 %) a národní externí hodnocení (InspIS SET, komerční testování – 44,7 %). Vlastní školní srovnávací testy tvořilo pouze 30,7 % škol a jen 16,1 % škol hodnotilo individuální pokrok za pomoci žákovského portfolia. Pro ověřování kvality dosahovaných vzdělávacích výsledků u nadaných žáků střední školy ve velké míře využívali úspěšnost svých žáků v olympiádách a soutěžích. Více než 70 % středních škol sledovalo a vyhodnocovalo úspěšnost absolventů v dalším vzdělávání, případně jejich uplatnění v praxi. Informace získávaly obvykle osobně od absolventů nebo formou dotazníku.

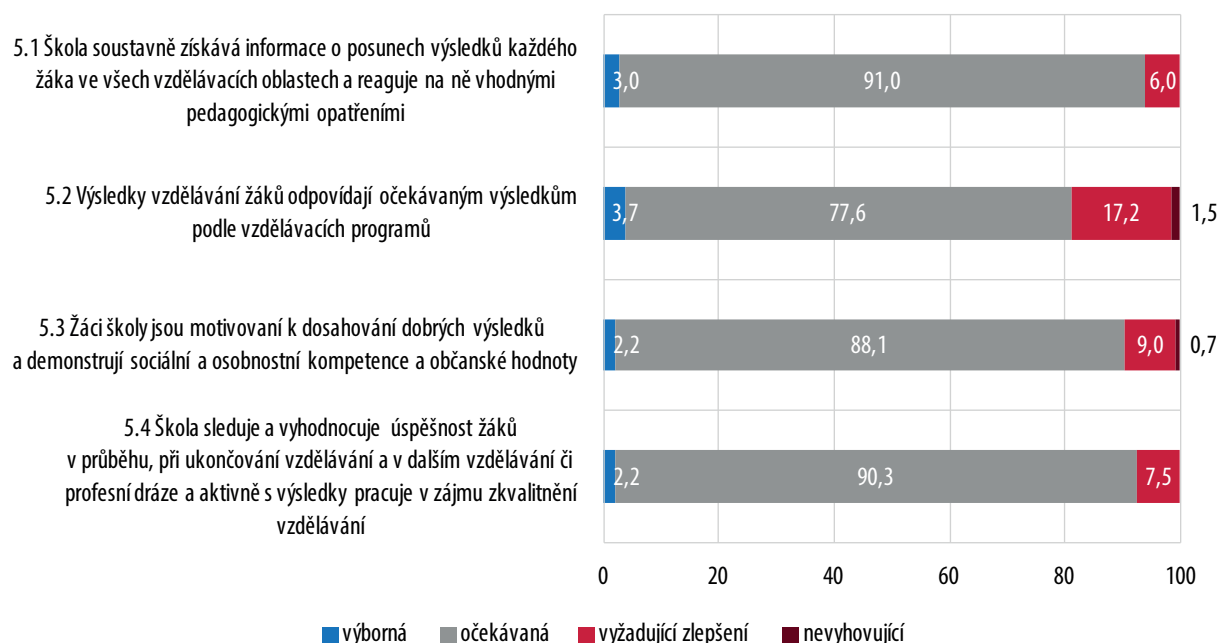
Graf 29

## Celkové hodnocení vzdělávacích výsledků žáků – gymnaziální vzdělávání (v %)



Graf 30

## Celkové hodnocení vzdělávacích výsledků žáků – střední odborné vzdělávání (v %)



## 3.3.2 Výsledky výběrového zjišťování

V rámci tematického inspekčního šetření zaměřeného na dosaženou úroveň žáků v matematické gramotnosti, čtenářské gramotnosti a v sociální gramotnosti proběhlo v květnu 2016 elektronické zjišťování ve všech středních školách vzdělávajících žáky v 1. ročníku studijních oborů skupiny H (obory vzdělávání poskytující střední vzdělání s výučním listem). Počty zahrnutých škol a žáků a jejich průměrné úspěšnosti prezentuje tabulka č. 42.

## Průměrné úspěšnosti žáků 1. ročníku středních škol

Gramotnost	Počet škol	Počet žáků	Úspěšnost (v %)
Matematická gramotnost	143	6 253	32
Čtenářská gramotnost	144	6 265	48
Sociální gramotnost	143	6 238	61

Výsledky žáků ve všech třech testech je třeba hodnotit jako neuspokojivé – s výjimkou výsledku v testu sociální gramotnosti se žáci v průměru ani nepřiblížili očekávané hranici dvoutřetinové úspěšnosti. V 11 úlohách testu matematické gramotnosti, které byly společné žákům 1. ročníku středních škol a žákům 6. ročníku základních škol, dosáhli žáci 1. ročníku středních škol vyšší úspěšnost pouze o necelý 1 procentní bod – jedná se o prakticky totožný výsledek při více než třech letech výuky matematiky navíc. Fakt, že už úlohy společné se žáky 6. ročníku ZŠ byly pro žáky 1. ročníku SŠ nečekaně obtížné, jen podtrhuje zjištění, že v nespolečné části testu pro 1. ročník SŠ žáci řešili úlohy s tragickou průměrnou úspěšností 27 %. V 10 úlohách testu čtenářské gramotnosti společných žákům 1. ročníku středních škol a žákům 6. ročníku základních škol byli dokonce úspěšnější žáci 6. ročníku základních škol (o necelých 7 procentních bodů). Míra nedostatečnosti v testovaných dovednostech spojených se čtenářskou gramotností (porozumění textu) je ještě patrnější při pohledu na průměrnou úspěšnost žáků 1. ročníku SŠ v nespolečných úlohách (tj. v úlohách, jejichž náročnost byla nastavena na očekávanou úroveň šestnáctiletých žáků). Zatímco žáci 6. ročníku ZŠ byli v nespolečných úlohách jejich testu (náročností odpovídaly jedenáctiletým žákům) úspěšní srovnatelně s úlohami společnými (průměrná úspěšnost 68 %), žáci 1. ročníku SŠ v nespolečných úlohách jejich testu zaznamenali tristní úspěšnost 38 %. Pouze v testu týkajícím se sociální gramotnosti byli žáci 1. ročníku mírně úspěšnější než žáci 6. ročníku základních škol (celý test byl pro obě věkové skupiny žáků shodný), což však vzhledem k věkovému rozdílu žáků vyznívá pro žáky 1. ročníku středních škol stále zřetelně negativně.

Spíše než o práci jednotlivých středních škol (testovaní žáci měli za sebou ani ne rok studia na střední škole) výsledek ukazuje na slabou úroveň zjišťovaných aspektů sledovaných gramotností u prospěchově slabších žáků (kteří zpravidla nastupují do skupiny studijních oborů s výučním listem, jejichž žáci tvořili testovaný vzorek) na konci základní školy. Toto nepříznivé zjištění může být důsledkem zesílené pozornosti věnované žákům připravujícím se k přijímacím zkouškám na studijně náročnější typy škol a upozadění žáků s nižšími studijními ambicemi.

## 3.3.3 Ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou a závěrečnou zkouškou

ČŠI uskutečnila v jarním zkušebním období roku 2016 kontrolu přípravy a průběhu maturitní zkoušky ve 173 středních školách, z toho v 24 gymnáziích a 149 školách s obory odborného vzdělávání. Školní inspektoři se účastnili společné i profilové části maturitní zkoušky. Při realizovaných kontrolách bylo zjištěno 14 porušení právních předpisů ve 12 středních školách (6,9 %). Jednalo se o nedostatky v personálním zajištění výuky (4x), organizaci a průběhu zkoušky (1x), stanovení a zveřejnění obsahu zkoušky (4x), stanovení termínů zkoušky (2x), v hodnocení zkoušky (1x) a vedení dokumentace ke zkoušce (2x). V žádné z kontrolovaných škol nedošlo k bezpečnostnímu incidentu, zkušební dokumentace byla zajištěna proti zneužití, zadavatelé i zkoušení žáci se chovali korektně, dodržovali stanovená pravidla.

Ze statistiky Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání vyplývá, že pouze 75,1 % žáků konajících maturitní zkoušku v jarním zkušebním období roku 2016 bylo úspěšných. Největší potíže se složením maturitní zkoušky měli žáci nástavbového studia (43,9 % úspěšných), naopak nejvyšší podíl úspěšných žáků byl v gymnáziích (92,8 %). O vyváženosti požadavků v gymnáziích svědčí skutečnost, že ve společné i profilové části maturitní zkoušky byl stejný podíl žáků, kteří neprospěli (4,1 %). Zato však u žáků ve středním odborném vzdělávání a ze-

jména v nástavbovém studiu byly výsledky ve společné a profilové části maturitní zkoušky diametrálně odlišné. Navíc žáci ve středním odborném vzdělávání a v nástavbovém studiu měli vysokou míru neúčasti, jejíž příčinou byl nejčastěji neprospěch nebo neuzavřené hodnocení za 2. pololetí. Jednalo se zejména o žáky, jejichž průběžné studijní výsledky byly podprůměrné.

Tabulka 43

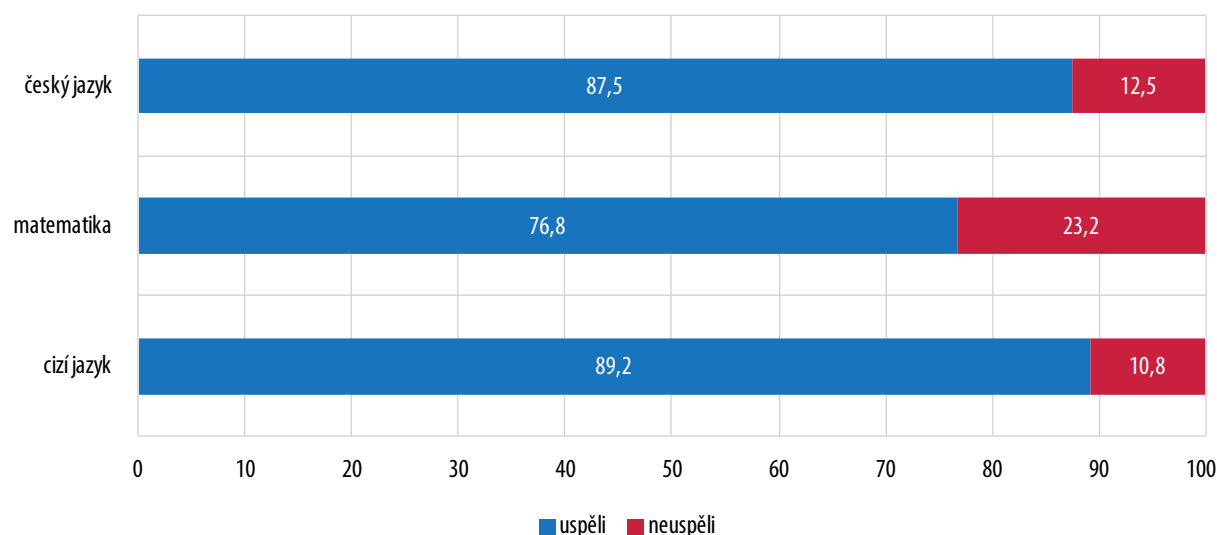
Výsledky maturitní zkoušky – jarní zkušební termín 2016

Společná část	% ze žáků konajících		% ze žáků přihlášených	
	Uspěli	Neuspěli	Konali	Nekonali
Gymnázium	95,9	4,1	96,6	3,4
Odborné obory vzdělání	74,6	25,4	85,8	14,2
Nástavby	45,4	54,6	72,0	28,0
<b>Celkem</b>	<b>79,3</b>	<b>20,7</b>	<b>87,7</b>	<b>12,3</b>
Profilová část	% ze žáků konajících		% ze žáků přihlášených	
	Uspěli	Neuspěli	Konali	Nekonali
Gymnázium	95,9	4,1	96,8	3,2
Odborné obory vzdělání	90,1	9,9	85,8	14,2
Nástavby	91,1	8,9	72,0	28,0
<b>Celkem</b>	<b>92,0</b>	<b>8,0</b>	<b>87,6</b>	<b>12,4</b>

I přes dílčí meziroční zlepšení (o 0,7 %) měli žáci největší problémy s didaktickým testem z matematiky ve společné části maturitní zkoušky, ve kterém uspělo pouze 76,8 % žáků. Od roku 2014 se stále zhoršují výsledky žáků v českém jazyce a literatuře ve společné části maturitní zkoušky (2014 – 93,2 %, 2015 – 88,4 %, 2016 – 87,5 % úspěšných). Zhoršení se projevilo v gymnáziích, středních odborných školách i v nástavbovém studiu. Nejstabilnější jsou výsledky žáků dosahované v cizích jazycích, kde se úspěšnost v meziročním srovnání nezměnila (89,2 %). Ve společné části maturitní zkoušky dosahovali žáci nástavbových oborů více než dvakrát horší výsledků než žáci ostatních odborných oborů vzdělání, v profilové části maturitní zkoušky jsou však dokonce o 1 % lepší.

Graf 31

Výsledky v jednotlivých zkouškách společné části maturitní zkoušky – podíl žáků (v %)



Výsledky maturitní zkoušky Matematika+, která byla od roku 2014 připravena jako pokusné ověřování se záměrem ověřit takové dovednosti a vědomosti žáků, jež jsou důležitým předpokladem pro úspěšné zvládnutí studia na vysokých školách technického, ekonomického, matematického a přírodovědného zaměření a následně také pro kvalitní výkon vybraných profesí, a také ověřit v praxi možnost žádoucí spolupráce ministerstva a vysokých škol při využití hodnocení výsledků absolventů středního vzdělávání jako jednoho z možných kritérií přijetí k vysokoškolskému studiu<sup>25</sup>, vykazují vysokou míru neúspěšnosti, což může naznačovat problémy velké skupiny žáků se splněním připravované povinné maturitní zkoušky. V roce 2014, kdy se konalo pouze jarní kolo této nepovinné maturitní zkoušky, činil podíl neúspěšných žáků 46,3 % z 3 623 konajících, v roce 2015<sup>26</sup> pak 22,7 % z 1 814 konajících. Meziroční pokles neúspěšných žáků je způsoben skutečností, že v roce 2015 se ke zkoušce přihlásilo podstatně méně žáků, zpravidla po zralé úvaze. Pokles počtu neúspěšných žáků pokračoval i v roce 2016, kdy se podíl neúspěšných žáků snížil na 18,3 % z 2 230 konajících. V roce 2015 a zejména pak v roce 2016 už ke zkoušce přišli žáci s vědomím přidáné hodnoty zkoušky v přijímacích řízeních na více než 14 vysokých škol, které výsledky zkoušky Matematika+ zahrnuly do kritérií přijímacího řízení nebo do některého stipendijního či motivačního programu.

ČŠI opakovaně upozorňuje na neefektivnost vynakládání finančních prostředků na vzdělávání žáků, kterým se opakovaně nedaří ukončit vzdělávání maturitní zkouškou, takže po mnoha letech studia končí pouze se základním vzděláním. Příležitostí pro zlepšení by byla širší realizace dosud pokusně ověřovaného stupňovitého modelu vzdělávání a ukončování vzdělávání, ve kterém mohou žáci po ukončení 3. ročníku skládat závěrečné zkoušky podle jednotného zadání vytvořeného pro obory vzdělání kategorie H a po ukončení 4. ročníku vykonají maturitní zkoušku v oborech vzdělání kategorie L. Opakovala se některá negativní zjištění z minulého školního roku. Ve středních školách se vzdělávali žáci, kteří po úspěšném absolvování všech ročníků třikrát neuspěli při maturitní zkoušce (nejčastěji ve společné části). Následně byli v souladu s právními předpisy přijati opět do maturitního ročníku a absolvovali další neúspěšné pokusy o vykonání maturitní zkoušky.

Příkladem dobré praxe je úspěšná implementace závěrečných zkoušek konaných podle jednotného zadání do systému odborného vzdělávání. Ve školním roce 2015/2016 se podobné uskutečnily závěrečné zkoušky podle jednotného zadání povinně ve všech středních školách, které vzdělávají žáky v oborech vzdělání s výučním listem (kategorie dosaženého vzdělání H a E). Ve školách má takto pojatý systém závěrečných zkoušek, kdy se na tvorbě jednotných zadání podílejí pedagogové, zaměstnavatelé a odborníci z praxe, pozitivní ohlas. Navíc po zkušenostech z předchozího roku byla provedena další zlepšení v organizaci a obsahu zkoušky. Zejména konkrétní stanovení postupu při uzpůsobení podmínek konání závěrečných zkoušek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami znamená významný kvalitativní posun, který koresponduje s filozofií inkluzivního vzdělávání. V rámci projektu Nová závěrečná zkouška 2 byla na osmi školách pilotně ověřena a následně plošně testována aplikace informačního systému, který umožňuje realizovat písemnou zkoušku na počítači. Ve školním roce 2015/2016 měly školy možnost realizovat písemnou zkoušku na počítači ve 29 oborech vzdělání.

ČŠI v květnu a červnu provedla kontrolu organizace a průběhu závěrečných zkoušek podle jednotného zadání v 79 středních školách u 133 oborů vzdělání, z toho 113 oborů kategorie H, 19 oborů kategorie E a 1 obor kategorie J. Nejvíce byly zastoupeny skupiny oborů vzdělání Strojírenství a strojírenská výroba, Gastronomie, hotelnictví a turismus a Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika. Závěrečná zkouška probíhala ve všech oborech vzdělání v souladu s organizačními pokyny uvedenými v jednotných zadáních závěrečné zkoušky. Při inspekční činnosti nebyly zjištěny žádné nedostatky v podmínkách, organizaci a průběhu závěrečné zkoušky, což svědčí o výborné připravenosti závěrečných

25 <http://www.novamaturita.cz/hodnotici-zprava-za-rok-2014-a-2015-1404037722.html>

26 Údaje za rok 2016 dosud nejsou k dispozici.



zkoušek. Již v minulém školním roce ČŠI upozorňovala na skutečnost, že realizace praktické závěrečné zkoušky podle jednotného zadání přinesla u některých oborů vzdělání zvýšené náklady na straně školy i žáků, které školám nebyly kompenzovány. Z anketních formulářů zadaných ředitelům škol v červnu 2016 vyplynulo, že u 48,1 % oborů si závěrečné zkoušky vyžádaly zvýšené náklady na straně školy v průměrné výši 807 Kč na žáka. Nejvyšší průměrná částka byla zaznamenána ve skupině oborů Stavebnictví (1 189 Kč) a Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika (1 188 Kč). Na straně žáků vznikly náklady u 8,5 % oborů v průměrné hodnotě 339 Kč.

## Závěry

### Pozitivní zjištění

- Bezproblémový průběh závěrečných zkoušek podle jednotného zadání, ČŠI při provedených kontrolách nezjistila žádné porušení právních předpisů. Kvalitativní posun v organizaci závěrečných zkoušek přineslo stanovení pravidel pro uzpůsobení konání závěrečných zkoušek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v souladu s principy inkluzivního vzdělávání a možnost konání písemné části zkoušky v některých oborech vzdělání na počítači.
- Zapojení škol do projektů, grantů a programů, často spolufinancovaných z prostředků EU. Rozvíjející se mimorozpočtové financování umožnilo školám zlepšit podmínky vzdělávání, zejména materiálně-technické vybavení včetně výpočetní a didaktické techniky. Dostatečné vybavení škol prostředky ICT (počítače, notebooky) se kromě výchovně-vzdělávacího procesu projevilo také v širším zavedení elektronických třídních knih a vedení povinné dokumentace. Zdokonalují se i vnitřní a vnější informační systémy, které přispívají ke zlepšení v informovanosti zákonných zástupců žáků.
- Používání efektivních metod a forem práce učiteli v praktickém vyučování vedlo k aktivní spoluúčasti žáků na procesu vzdělávání a přispělo k úspěšnému naplnění profilu absolventa v oblasti odborných a praktických dovedností. Žáci dostávali prostor pro samostatné rozhodování, řešení problémů a aplikaci poznatků z teoretického vyučování. Pedagogové při praktickém vyučování účelně využívali formativního hodnocení i prvků sebehodnocení a vzájemného hodnocení žáků pro žákovskou sebereflexi. Průběžně byl sledován a hodnocen i relativní pokrok žáků.
- Pro výuku odborného výcviku a učební nebo odborné praxe se stále častěji využívají pracoviště v reálném prostředí u smluvních partnerů. Pro žáky je přínosné seznámení s reálným pracovním prostředím, učí se řešit běžné provozní problémy, které je ve školním prostředí obtížné nasimulovat. Absolvování části nebo celého praktického vyučování u firem je pro žáky také příležitostí pro zajištění pracovního místa po ukončení vzdělávání.
- Pokračuje pozitivní vývoj v mobilitě žáků i učitelů. Školy na podporu rozvoje jazykových a odborných znalostí a dovedností žáků i pedagogů (zejména gymnázií a středních odborných škol poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou) organizovaly mezinárodní stáže, výměnné a studijní pobyty. Pobyt v zahraničí žákům umožnil současně poznat kulturu, historii a tradice jiných zemí.
- V posledních třech letech narůstá počet žáků se zdravotním postižením, kteří jsou individuálně integrováni. Zároveň se však zvyšuje počet tříd zřízených pro žáky se SVP (v oborech vzdělání C a J).

## Negativní zjištění

- Nedostatek učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a jejich méně příznivá věková skladba, která bude znamenat v příštích letech nutnost obměny ve složení pedagogických sborů. Malý zájem odborníků z praxe o učitelské povolání zejména z důvodu finančního ohodnocení. V oblasti všeobecného vzdělávání chybí zejména odborně kvalifikovaní učitelé se zaměřením na matematiku, přírodovědné předměty a ICT.
- Dlouhodobě vysoká neúspěšnost žáků středních odborných škol v didaktickém testu z matematiky ve společné části maturitní zkoušky, zhoršující se výsledky v didaktickém testu z českého jazyka a literatury v gymnáziích i středních odborných školách. Nízká účinnost opatření přijímaných pro zlepšení dosahovaných výsledků. Výrazně vyšší neúspěšnost žáků ve společné části maturitní zkoušky v některých, zejména středních odborných, školách.
- S výsledky žáků v didaktickém testu z matematiky korespondují nedostatečné matematické vědomosti a dovednosti žáků ve středních školách zjištěné při hospitační činnosti v hodinách matematiky a v předmětech, které matematický aparát využívají jako prostředek k naplnění svých specifických cílů. Někteří žáci ve výuce prokazovali elementární neznalosti ze základní školy, které je limitovaly v řešení středoškolských úloh. K vyšší efektivitě výuky často nepřispívaly používané metody a formy práce, absence diferenciací podle schopností žáků, nedostatečné, případně formální (mechanické) procvičování bez logických souvislostí.
- Fluktuace žáků, předčasné ukončování vzdělávání, opakované zahajování studia v 1. ročníku v různých oborech vzdělání. Absolvování vzdělávacího cyklu v maturitním oboru vzdělání bez úspěšného ukončení. Po třech neúspěšných pokusech o vykonání maturitní zkoušky opětovné přijetí do maturitního ročníku a následující další tři pokusy o vykonání zkoušky.
- Vysoké absence žáků ve vyučování negativně ovlivňují vzdělávací výsledky žáků a rozvoj jejich pracovních a sociálních kompetencí. Část žáků prokazuje velmi nízkou odpovědnost za své vzdělávání. Mnohým školám chybí podpora ze strany zákonných zástupců žáků.
- Existují významné rezervy v práci středních škol z hlediska využití aktivizujících metod práce, častějšího zařazování skupinové práce žáků, kooperativní a projektové výuky.
- V řadě škol není účelně využit maximální potenciál dostupné didaktické techniky.
- Jen velmi malé procento škol využívá metodu CLIL. Ve výuce odborného cizího jazyka stále existují rezervy.

## Doporučení pro oblast středního školství

### Úroveň školy:

- V souvislosti s realizací inkluzivního vzdělávání zajistit komplexní proškolení pedagogických pracovníků v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i s žáky nadanými.
- Při uzavírání smluv o obsahu, rozsahu a podmínkách konání praktického vyučování respektovat metodická doporučení vydaná MŠMT.
- Využívat elektronické platformy InspIS ŠVP pro tvorbu a úpravy školních vzdělávacích programů, InspIS SET pro formativní a sumativní hodnocení žáků a pro vlastní hodnocení školy, a InspIS PORTÁL pro komunikaci s veřejností.
- Vytvářet ve školách bezpečné a podpůrné prostředí, které umožní zavádění a šíření

aktivizujících forem výuky. Podporovat síťování učitelů a jejich spolupráci při přípravě například projektové výuky.

- Podporovat vzájemné hospitace v hodinách tak, aby se od sebe mohli učitelé (i navzájem různých vzdělávacích oborů) učit a posilovat dovednost reflektovat vlastní práci.
- Soustředit se na využívání didaktické techniky ke zkvalitňování pedagogického procesu, k účelnému využívání ICT apod.
- I na středních školách vytvářet prostředí příznivé pro spolupráci s rodiči, zejména při předcházení a řešení výchovně-vzdělávacích problémů.
- Na středních odborných školách důsledně vyhodnocovat funkčnost přijatých opatření vzhledem k vysoké fluktuaci žáků a předčasnému ukončování vzdělávání.

Úroveň zřizovatele:

- Aktualizovat kapacitu škol (nejvyšší povolený počet žáků) v rejstříku škol a školských zařízení podle současných požadavků na podmínky pro kvalitní vzdělávání (prostorové, hygienické, psychohygienické, výukové).
- V rámci realizace krajských akčních plánů organizovat setkání škol k výměně zkušeností a příkladů dobré praxe zejména z hlediska podpory žáků se SVP a žáků nadaných, ale také například ke zvyšování kvality výuky matematiky.

Úroveň systému:

- Vytvořit platové podmínky pro zvýšení zájmu odborníků z praxe o profesi učitele odborných předmětů a praktického vyučování.
- Systémově umožnit vzdělávání směřující k dosažení středního vzdělání s výučním listem a středního vzdělávání s maturitní zkouškou kategorie dosaženého vzdělání H a L v rámci jednoho vzdělávacího oboru.
- Zajistit systémovou finanční podporu na realizaci jednotné závěrečné zkoušky školám vzdělávajícím žáky v oborech s výučním listem. Zavést centrální evidenci žáků konajících závěrečné zkoušky, včetně jejich hodnocení.
- Analyzovat obsah dostupných materiálů (například vytvořených v rámci projektů ESF) k podpoře výuky odborného cizího jazyka ve středních školách a využívání metody CLIL. Iniciovat přípravu materiálu pro dosud nezastoupená témata.
- Provést důkladnou analýzu příčin zvyšujícího se počtu tříd zřizovaných pro žáky se SVP, tedy v nižších stupních středního vzdělání (v oborech C a J), a faktu, že při klesajícím počtu žáků ve středním vzdělávání se zároveň zvyšuje počet žáků se SVP. Tento trend může být významným rizikem v naplňování principů inkluzivního vzdělávání a u absolventů oborů bez výučního listu významně zvyšovat riziko nezaměstnanosti.

## 4 Vyšší odborné vzdělávání

Až do 30. dubna 2015 byla Česká školní inspekce ve vyšších odborných školách oprávněna provádět pouze kontrolu dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb, veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu, a také šetřit stížnosti v těchto oblastech. Přestože jde nepochybně o důležité kontrolní činnosti, byla tato skutečnost dlouhodobě v rozporu s akcentem, který Česká školní inspekce v rámci počátečního vzdělávání klade na hodnocení jeho kvality a efektivity. To v segmentu vyššího odborného vzdělávání žádný externí subjekt neprováděl, a kvalita vyšších odborných škol a jimi poskytovaného vzdělávání a souvisejících služeb tak byla celou dobu posuzována víceméně pouze optikou interních autoevaluačních mechanismů jednotlivých subjektů. Na absenci oprávnění České školní inspekce provádět ve vyšších odborných školách kromě kontroly také hodnocení kvality vzdělávání bylo dlouhodobě upozorňováno ze všech možných odborných kruhů.

### 4.1

#### Nová kompetence – hodnocení kvality

S účinností k 1. květnu 2015 byla přijata novela školského zákona, zákon č. 82/2015 Sb., který oprávnění České školní inspekce zjišťovat a hodnotit ve vyšších odborných školách také podmínky, průběh a výsledky vzdělávání podle příslušných akreditovaných vzdělávacích programů zavedl. Česká školní inspekce tak získala zcela novou kompetenci, díky které bude stát po velmi dlouhé době hodnotit ve vyšším odborném školství také kvalitu vzdělávání. Přestože se segment vyššího odborného vzdělávání z různých úhlů pohledu nachází na samotné hranici počátečního a terciárního vzdělávání, skutečnost, že činnost vyšších odborných škol je normována v rámci školského zákona a souvisejících a prováděcích právních předpisů a nikoli v rámci zákona o vysokých školách, uvádí vyšší odborné školy pod hodnotící a kontrolní pravomoc České školní inspekce jakožto národní autority pro hodnocení kvality a efektivity vzdělávání ve školách a školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku. V důsledku této legislativní změny spočívající v získání kompetence hodnotit ve vyšším odborném školství také kvalitu a efektivitu poskytovaného vzdělávání obsáhne Česká školní inspekce svou hodnotící činností celý segment tzv. regionálního školství, od mateřských škol až po školy vyšší odborné, což mimo jiné České školní inspekci umožní poskytovat komplexní zpětnou vazbu týkající se celého systému počátečního vzdělávání v České republice.

### 4.2

#### Tvorba hodnotících kritérií

Školní rok 2015/2016 byl tedy z tohoto pohledu pro Českou školní inspekci přechodový, neboť se bylo třeba na nový zákonný úkol dostatečně připravit. Model tzv. kvalitní školy a na něj navázaná Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, které byly schváleny ministryní školství, mládeže a tělovýchovy, totiž neobsahovaly modifikaci pro vyšší odborné vzdělávání, a Česká školní inspekce tudíž neměla k dispozici kritéria, podle nichž by měla být kvalita ve vyšším odborném vzdělávání hodnocena. S ohledem na specifčnost tohoto segmentu, s ohledem na mnohdy úzkou specializaci vyšších odborných škol i s ohledem na význam praktické složky při tomto typu studia požádala Česká školní inspekce o spolupráci Asociaci vyšších odborných škol. Ve spolupráci s tímto profesním sdružením pak byla připravena modifikace hodnotících kritérií určená pro vyšší odborné vzdělávání,

kteřá pak byla na vzorku vyšších odborných škol v průběhu školního roku 2015/2016 pilotně ověřena. Základní struktura kritérií je shodná s ostatními modifikacemi a je rovněž členěna do 6 oblastí (Koncepce a rámec školy, Pedagogické vedení školy, Kvalita pedagogického sboru, Výuka, Vzdělávací výsledky studentů, Podpora studentům při vzdělávání), z nichž každá obsahuje určitý počet dílčích hodnoticích kritérií. Stejně jako u ostatních stupňů vzdělávání, také v případě vyšších odborných škol lze hodnotit kritéria využívat i přímo v rámci autoevaluačních aktivit jednotlivých škol, a nazírat tak na kvalitu vzdělávání stejnou optikou, jakou na ni pohlíží Česká školní inspekce.

## 4.3

---

### Aplikace

Po provedeném pilotním ověření kritérií pro hodnocení vzdělávání ve vyšších odborných školách a po úpravách návrhu kritérií dle zjištění z této pilotáže byla modifikace pro vyšší odborné školy zařazena mezi oficiální hodnoticí kritéria a souhrn těchto kritérií byl schválen ministryní školství, mládeže a tělovýchovy. Od školního roku 2016/2017 tedy bude Česká školní inspekce podle těchto kritérií vyšší odborné školy hodnotit a výroční zpráva za školní rok 2016/2017 tak již bude obsahovat i souhrnné hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v segmentu vyšších odborných škol.

## 5 Základní umělecké vzdělávání

Vzdělávání v základních uměleckých školách (dále „ZUŠ“) je součástí vzdělávací soustavy České republiky a nabízí služby zájemcům o umělecké vzdělávání. Komplexní formou jim ve spektru jejich zájmu, talentu nebo mimořádného nadání poskytuje základy uměleckého vzdělání ve čtyřech oborech: v hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Vzdělávání se ve školním roce 2015/2016 uskutečňovalo čtvrtým rokem podle školních vzdělávacích programů (dále „ŠVP“), počínaje prvním ročníkem, v navazujících ročnících podle platných učebních dokumentů vydaných MŠMT v období let 1995 až 2005 pro jednotlivé umělecké obory. Postup realizace vzdělávání podle ŠVP zachycuje tabulka č. 44. Podle školního vzdělávacího programu pracovali žáci přípravného studia a prvního až čtvrtého ročníku základního studia I. a II. stupně (modré pole), podle platných učebních dokumentů vydaných MŠMT žáci pátého až sedmého ročníku (růžové pole).

Tabulka 44

Postup realizace vzdělávání podle ŠVP

Studium		Ročník							Poznámky
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
A	Přípravné								
	B	I. stupeň							
II. stupeň									
C	Pro dospělé								

Kontrolou probíhající v rámci inspekční činnosti bylo přibližně ve třetině navštívených škol zjištěno porušení v oblasti vzdělávacích programů a týkalo se především uskutečňování vzdělávání podle ŠVP. Ke zjištěným nedostatkům patřilo nedodržení platných právních předpisů v oblasti vzdělávání týkající se krácení vyučovací hodiny, nedodržení stanovených pravidel pro hodnocení žáků, postupu žáků do vyšších ročníků. Výchet nejčastějších nedostatků je uveden v tabulce č. 45.

Tabulka 45

Nejčastější nedostatky vyplývající z protokolů při kontrole naplňování školského zákona – podíl škol (v %)

Kontrola	Legislativa	Podíl
Soulad ŠVP s RVP ZUV	§ 5 odst. 1 školského zákona	7,8
Uskutečňování vzdělávání podle ŠVP	§ 7 odst. 2 školského zákona	25,9
Vedení školní matriky	§ 28 odst. 1 písm. b), odst. 2 a 4 školského zákona, § 1 vyhlášky č. 364/2005 Sb.	7,7
Školní řád	§ 30 školského zákona, příslušné vyhlášky	10,3
Přijímání ke vzdělávání	§ 2 odst. 2 vyhlášky č. 71/2005 Sb.	6,2



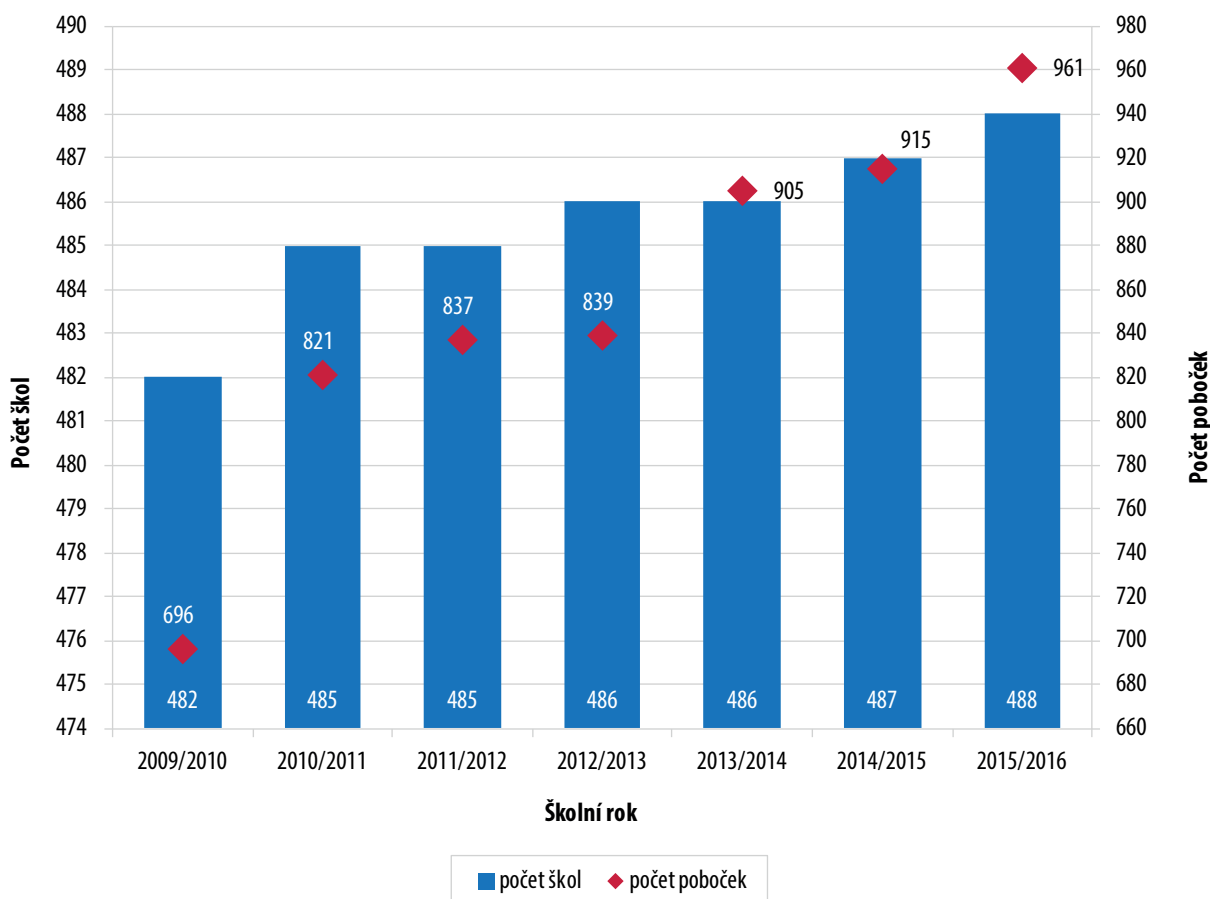
## Podmínky základního uměleckého vzdělávání

### 5.1.1 Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

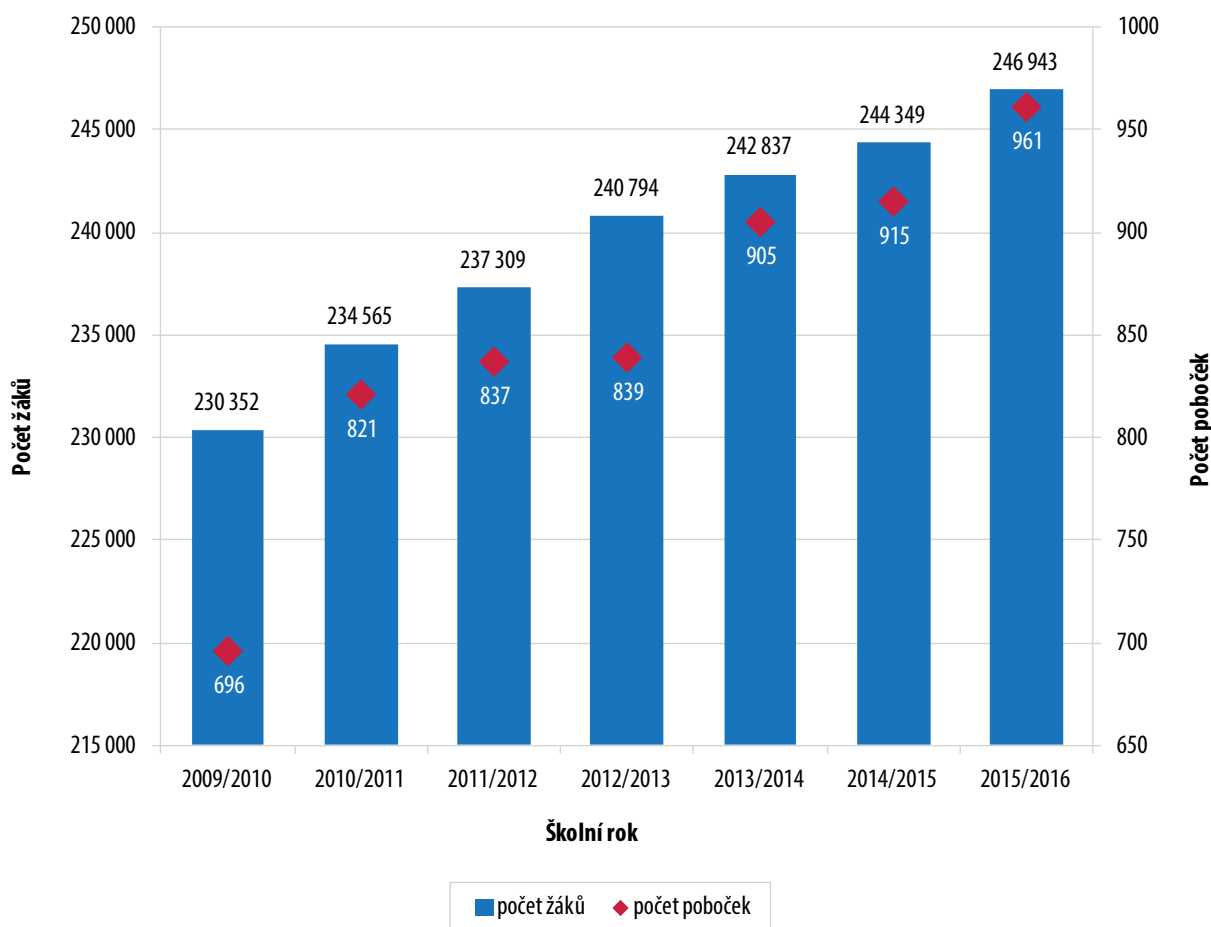
Ve školním roce 2015/2016 pokračovalo dlouhodobé kontinuální zvyšování počtu základních uměleckých škol. Současně došlo ke skokovému meziročnímu nárůstu dalších míst poskytovaného vzdělání (dále „pobočka“, „odloučené pracoviště“). Počet nových poboček se oproti předchozímu školnímu roku opět zvýšil. Na každou ZUŠ připadala téměř dvě odloučená pracoviště, jak vyplývá z grafu č. 32. Ve vztahu k počtu žáků byl nárůst počtu poboček intenzivnější (graf č. 33) a jeho důsledkem širší dostupnost pro zvyšující se počet žáků, často ve vzdálenějších oblastech regionů.

Graf 32

Vývoj počtu škol a poboček ZUŠ v letech 2009/2010 – 2015/2016



## Vývoj počtu poboček ZUŠ a jejich žáků v letech 2009/2010 – 2015/2016



Meziroční zvýšení počtu subjektů v řádu jednotek neznamenalo výraznou změnu v rozložení podle typu zřizovatele. Z celkového počtu 488 škol tvořily převahu subjekty zřizované obcí a krajem, soukromé školy představovaly podíl necelých 10 %, podíl škol zřizovaných církví a MŠMT byl minimální, necelé 1 %. Z organizačního pohledu šlo ve více než 90 % o samostatné ZUŠ, subjekty s více součástmi pracovaly nejčastěji ve spojení se základní nebo mateřskou školou, eventuálně se školou střední.

Počet účastníků registrovaných v základním uměleckém vzdělávání ve školním roce 2015/2016 činil 246 943 (tabulka č. 46). Počet 2 594 nových žáků představuje v meziročním srovnání více než tisícový nárůst a je důsledkem stoupajícího zájmu o tuto oblast vzdělávání. Pokračoval dlouhodobý trend zvyšování počtu zájemců o vzdělávání v hudebním oboru, v ostatních oborech se udržoval zájem srovnatelný s předchozím školním rokem (graf č. 34 a 35).

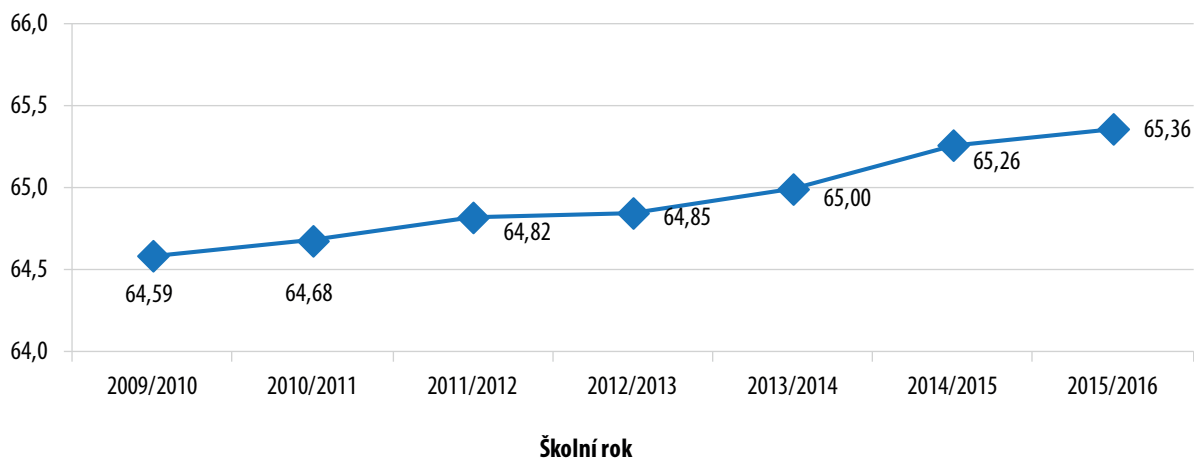
Tabulka 46

## Počty a podíly žáků v uměleckých oborech ZUV ve školním roce 2015/2016

Umělecký obor	Počet	Podíl (v %)
Počet žáků celkem	246 943	100,0
Hudební obor (individuální, skupinová a kolektivní výuka)	161 409	65,4
Taneční obor	26 902	10,9
Výtvarný obor	49 043	19,9
Literárně-dramatický obor (individuální, skupinová a kolektivní výuka)	9 598	3,9

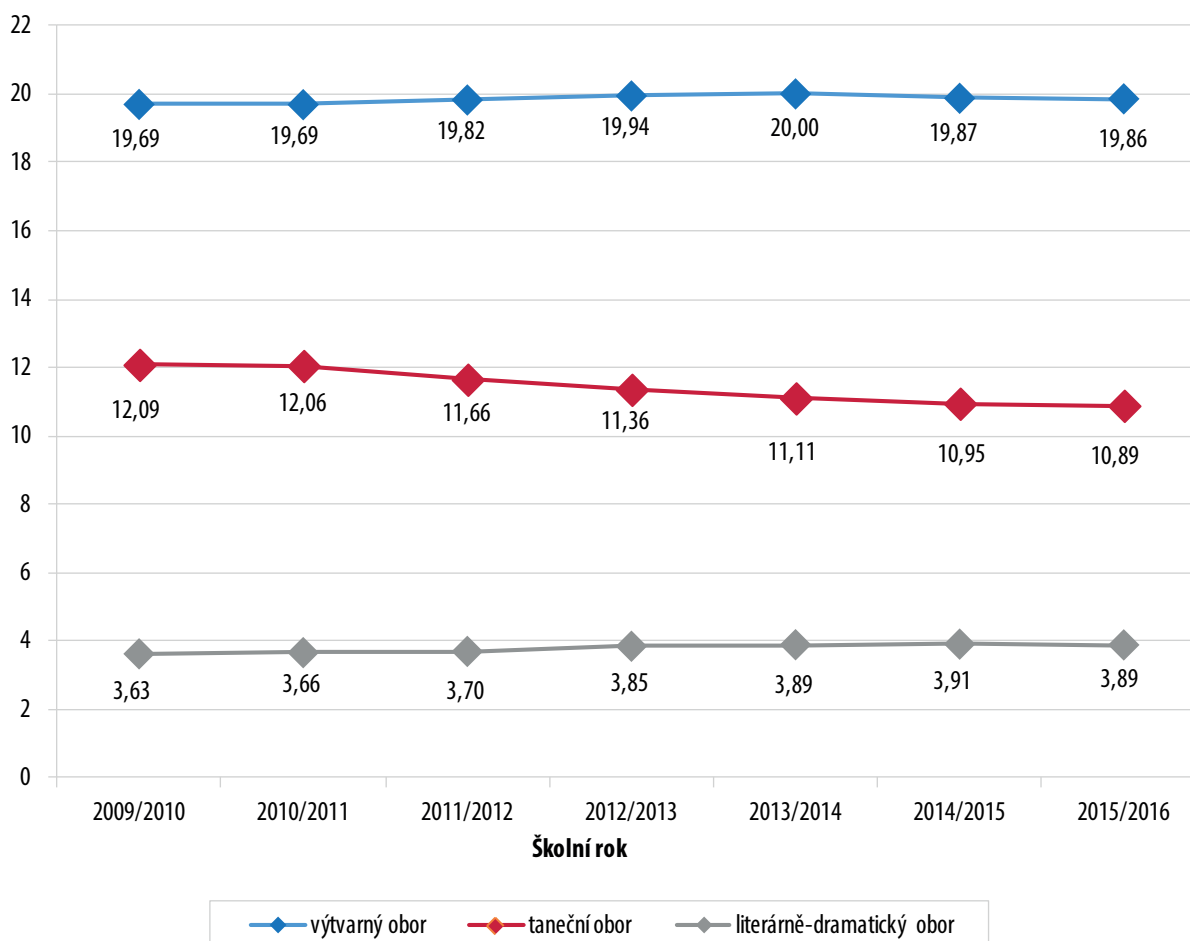
Graf 34

Podíl žáků v hudebním oboru 2009/2010 – 2015/2016 (v %)



Graf 35

Podíl žáků v jednotlivých oborech 2009/2010 – 2015/2016 (v %)



Školní rok 2015/2016 představoval v rámci vykonané hodnotící činnosti ve 123 subjektech další zintenzivnění inspekční činnosti v základních uměleckých školách a další posílení spolupráce ČŠI s externími odborníky v oblasti základního uměleckého vzdělávání. V subjektech s více činnostmi probíhala inspekční činnost paralelně ve všech součástech. Ze 488 ZUŠ v České republice činil počet inspektovaných škol přibližně 25 %, poměr navštívených

škol podle typu zřizovatele korespondoval s jejich republikovým zastoupením. Celkový počet 352 inspekčních hodnocení realizovaných v ZUŠ od zahájení práce podle vlastních ŠVP, realizovaných v uplynulých čtyřech školních letech, je reálným předpokladem pro dokončení hodnocení všech ZUŠ v šestiletém cyklu.

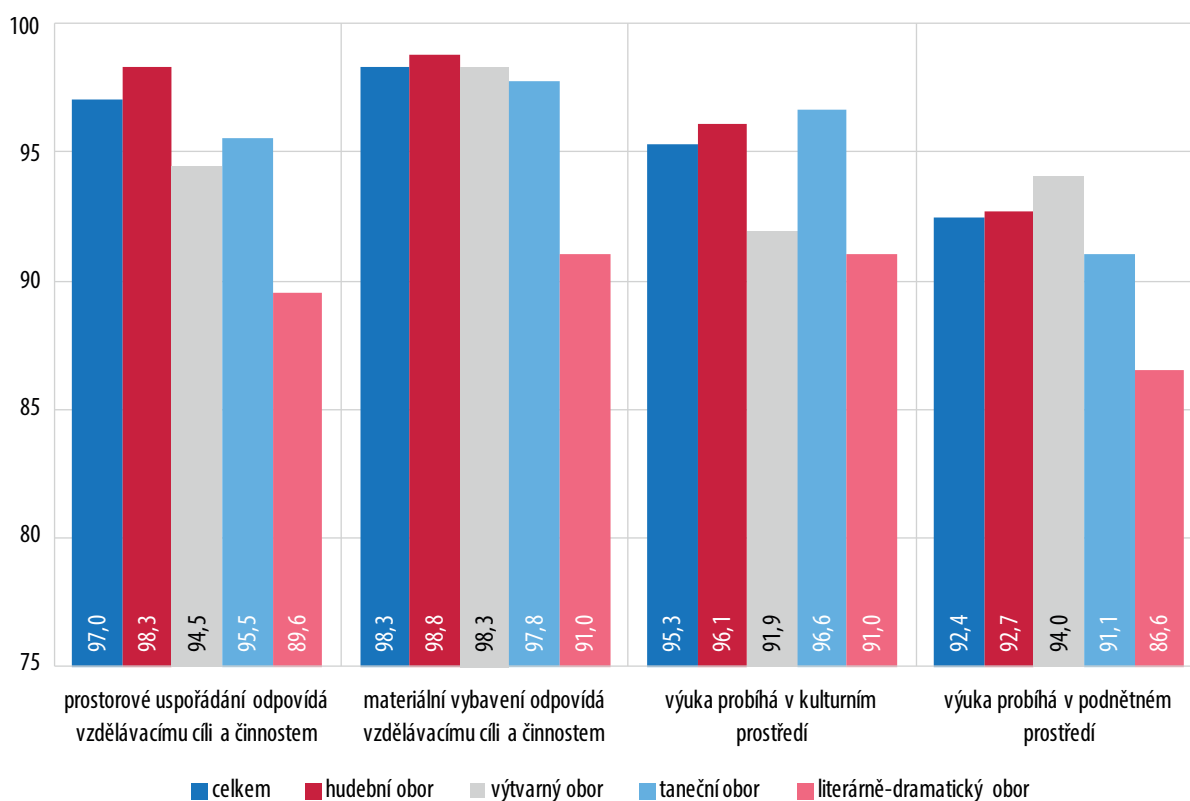
V některých školách proběhla inspekční činnost dvakrát, zcela výjimečně i třikrát (v případě podnětů nebo šetření stížností). Počet šetřených stížností byl ve srovnání s předchozím rokem poloviční a signalizuje spokojenost s kvalitou této oblasti vzdělávání. Tři ze šesti stížností byly nedůvodné. V případě důvodných stížností, podaných zákonným zástupcem nebo jiným stěžovatelem, bylo předmětem jejich šetření personální zabezpečení a komunikace se zákonnými zástupci.

### 5.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v základním uměleckém vzdělávání

Prostorové a materiální podmínky základních uměleckých škol umožňovaly dle zjištění ČŠI vzdělávání žáků podle všech oblastí ŠVP v 97,4 % subjektů, z toho bylo zaznamenáno dílčí omezení v necelých 37 % škol. Vysoká míra rizik významně omezujících vzdělávání se projevila ve 2,6 % subjektů (3 školy), v žádném však nebyla zjištěna rizika, která by vzdělávání neumožňovala. Omezení výuky se opakovaně týkalo především nedostatků v učebnách a ve vybavení pomůckami. Na základě 1 585 provedených hospitací vyhodnotila ČŠI prostorové uspořádání, materiální vybavení a podnětnost prostředí jako odpovídající vzdělávacímu cíli a činnostem. Hodnocení každé z oblastí se pohybovalo nad hranicí 90 %, nejvyššího hodnocení dosáhlo materiální vybavení (98,3 %). Rezervy škol opakovaně přetrvávají v zajišťování podnětného prostředí pro žáky. Mezioborové srovnání v grafu č. 36 dokládá, že největší rezervy ve všech sledovaných oblastech vykazuje literárně-dramatický obor.

Graf 36

Prostorové a materiální vybavení ZUŠ – podíl škol (v %)



Školy zajišťovaly bezpečnost a ochranu zdraví, udržovaly prostory ve stavu neohrožujícím život nebo zdraví žáků a vytvářely bezpečné prostředí pro vzdělávání. K prostorám se sníženou mírou bezpečnosti patřily především společné prostory. Porušení v oblasti bezpečnosti prostor škol bylo zjištěno přibližně v 5 %. Oblasti porušení se týkaly především vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany, personálního zabezpečení BOZ žáků při výuce, stanovení pravidel pro konání akcí mimo školu. Z některých dalších dílčích nedostatků lze uvést, že v některých školách nebyli žáci poučováni o BOZ při aktivitách konaných mimo školu, nebyla prováděna identifikace rizik a jejich předcházení, nebyl vykonán dohled nad žáky před zahájením vyučování.

Materiální a prostorové podmínky v inspektovaných školách byly zpravidla na odpovídající úrovni. Rozdíly vyplývaly z umístění některých ZUŠ v historických budovách, kde situace byla často neměnně dána stavební dispozicí a lokalizací v památkově chráněných objektech, dispozičně nevyhovujících především tanečnímu a literárně-dramatickému oboru. V některých případech byly nedostačující prostorové podmínky řešeny poskytováním vzdělávání v prostorách objektů v blízkosti hlavního sídla školy (např. divadelní scény), kde však získané zázemí pouze částečně odpovídalo hygienickým a kulturním standardům. Evidentně nejvíce ředitelé investovali do vybavení hudebního oboru, časté rezervy se objevovaly v úrovni zázemí a vybavení výtvarného oboru.

Zlepšení materiálních podmínek byl markantnější ve větších městech. Ne zcela srovnatelné a odpovídající podmínky byly patrné v menších obcích u poboček ZUŠ nebo u ZUŠ sloučených se základní školou (dále „ZŠ“), kde probíhala výuka ve třídě ZŠ.

Z údajů, které 134 ZUŠ zveřejnily na informačním portálu ČŠI InspIS PORTÁL, byla více než polovina škol umístěna v centru nebo v širším centru obcí. Částečný nebo úplný bezbariérový přístup do škol nebyl zjištěn ve více než 40 % z nich.

Materiálně technický stav a vybavení škol v hodnocených školách se postupně zlepšuje a vytváří dobré předpoklady pro realizaci ŠVP. Výrazné zlepšení materiálních podmínek nastalo přibližně ve 40 % z nich. Bezpečnostní podmínky se zlepšily v přibližně 80 % škol, přičemž 20 % zaznamenalo výrazné zlepšení, k výraznému zhoršení nedošlo v žádné škole.

### 5.1.3 Finanční podmínky v základním uměleckém vzdělávání

Finanční podmínky základních uměleckých škol hodnotila ČŠI v 117 subjektech, z toho v 11 soukromých. Ve většině hodnocených škol (87 %) byly finanční prostředky postačující na pokrytí jejich činnosti. V 15 školách však v daném školním roce nepokryly finanční zdroje veškeré náklady.

Výše školného se pohybovala od 350 Kč za měsíc až po 4 750 Kč za měsíc, přičemž nejvyšší částky se týkaly některých soukromých škol. V nevelké míře (u 10 %) bylo řediteli základních uměleckých škol přistoupeno ke zproštění úplaty za zájmové vzdělávání, a to u žáků ze sociálně slabých rodin. Zohledněn byl vždy fakt talentu těchto žáků.

Ve školním roce 2015/2016 se většina základních uměleckých škol (více než 82 %) snažila v rámci zlepšování své činnosti o vícezdrojové financování (tabulka č. 47). Tyto finanční prostředky byly využívány jednoznačně účelně v 90,3 % a spíše účelně v 9,7 % škol. V hodnocených školách nebylo zjištěno neúčelné nakládání s finančními prostředky. Mezi základní zdroje financování stále patří prostředky ze státního rozpočtu a prostředky poskytnuté zřizovatelem. Ostatní zdroje pak zaujímají v různých podílech především zdroje od zákonných zástupců žáků, z programů a grantů územně samosprávných celků, z rozvojových projektů a projektů z ESF, sponzorských darů. Stále častěji se objevovala i vlastní doplňková činnost (např. vzdělávací programy pro pedagogy nebo seniory, soutěže i festivaly pro žáky různých oborů, pronájem prostor).

## Zdroje dalších finančních prostředků pro zlepšování činnosti školy – podíl škol (v %)

Zdroje	Podíl
Z rozvojových projektů a programů	74,2
Od zákonných zástupců	51,6
Z prostředků zřizovatele	51,6
Sponzorské dary (od komerčních i nekomerčních subjektů, fyzických osob)	46,2
Z grantů kraje, města	45,2
Z doplňkové činnosti školy	39,8
Od subjektů majících ve svém statutu podporu školy (SRPŠ, o.p.s., Nadační fond apod.)	25,8
Z projektů EU (např. ESF)	11,8
Z jiných zdrojů (např. výpůjčné za zapůjčení hudebních nástrojů žákům)	4,3
Od neziskových organizací	3,2

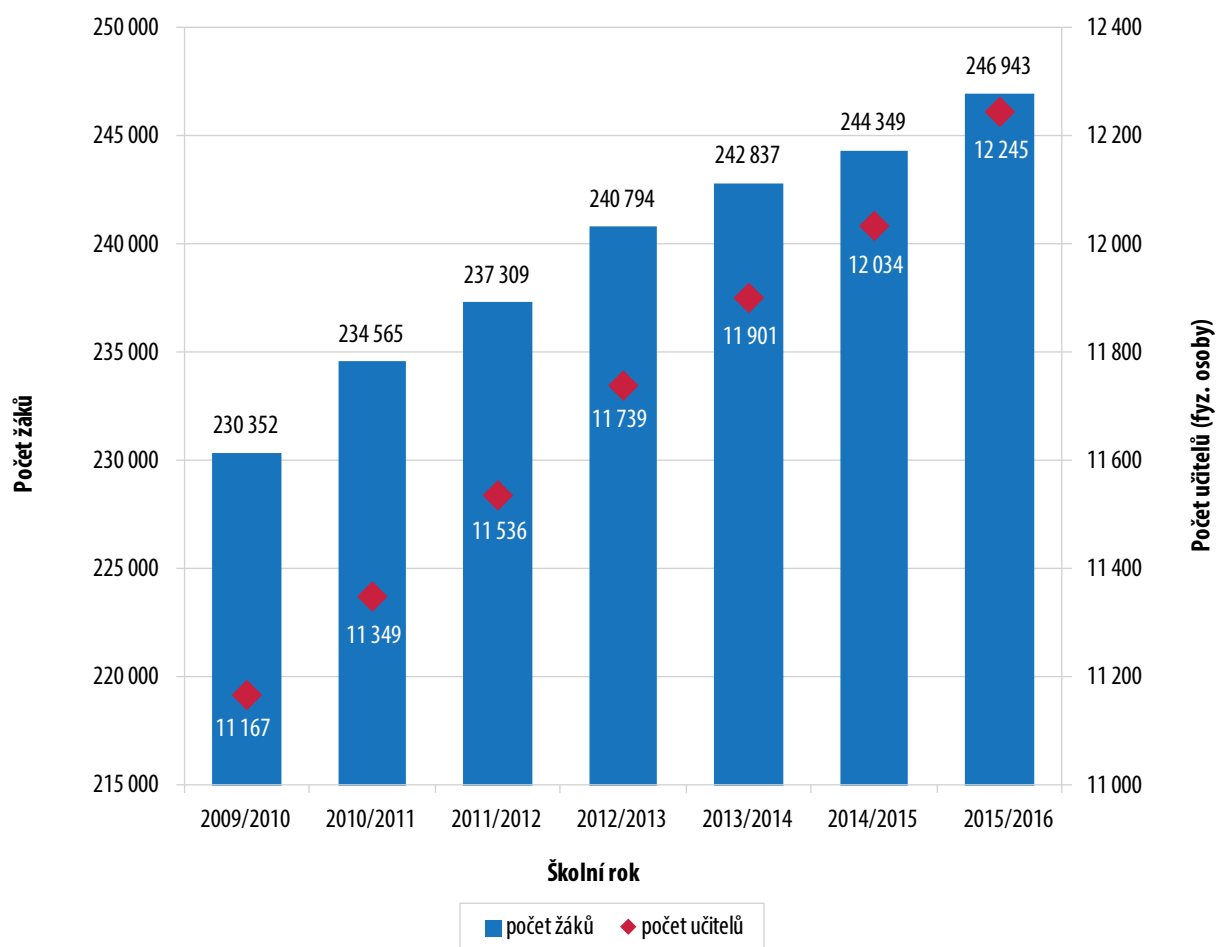
Finanční prostředky poskytnuté prostřednictvím státního rozpočtu zaujímaly minimálně tři čtvrtiny z celkových výdajů ZUŠ v hlavní činnosti a byly využívány především na platy a s nimi související odvody. Prostředky poskytnuté zřizovateli školy používaly k pokrytí provozních výdajů. Dále ZUŠ ve spolupráci se zřizovateli postupně zlepšovaly materiálně-technické podmínky. Realizovaly dílčí stavební úpravy a rekonstrukce, probíhaly např. modernizace jednotlivých učeben. K obnově a doplňování fondu hudebních nástrojů, notového materiálu a učebních pomůcek docházelo téměř ve všech školách, mnohé těž rozšiřovaly i své vybavení v oblasti informačních technologií (např. zpracování fotografií, tvorba filmů, audionahrávek, grafiky, práce v notačních programech, vybavení notebooky, interaktivními tabulemi). V některých případech je další rozvoj v materiální oblasti omezen umístěním ZUŠ v historických nebo památkově chráněných objektech (stavební úpravy, budování bezbariérových přístupů, výtahů, zdvihacích plošin). Finanční prostředky získané prostřednictvím dotačních programů a grantů (ESF, krajské granty, granty komerčních subjektů a neziskových organizací, nadačních fondů) školy čerpaly v souladu s účelem, na který byly poskytnuty. Finanční prostředky z doplňkové činnosti a sponzorské dary podporují rozvoj škol především v materiálně technické oblasti (např. při nákupu finančně náročných hudebních nástrojů, výtvarných potřeb – keramické pece, rekvizity), i v oblasti vzdělávací (např. úhrady za dopravu žáků, exkurze, semináře).

## 5.1.4 Personální podmínky v základním uměleckém vzdělávání

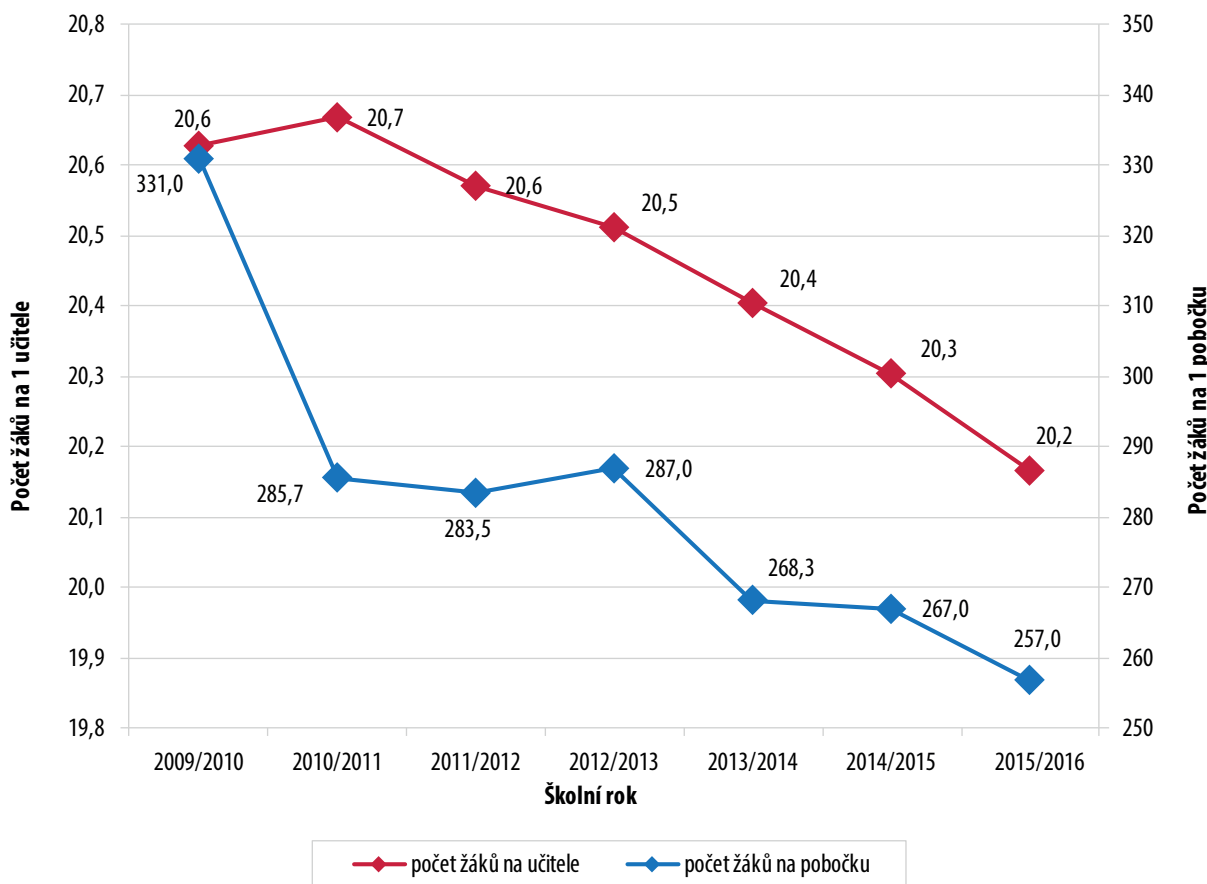
Ve školním roce 2015/2016 nadále pokračoval meziroční, poměrně plynulý nárůst počtu pedagogů (fyzický počet), který v rámci republiky dosáhl stavu 12 245 osob (graf č. 37). Zjištění ČŠI zachycená v grafu č. 34 dokládají, že uvedený nárůst byl ve vztahu k přibývajícimu počtu žáků strmější, nicméně v přepočtených osobách znamenal tento nárůst pouze zvýšení o 85 úvazků. Důsledkem tak byla skutečnost, že pokračoval pokles počtu žáků na učitele na stav 20,2 žáka na učitele. Obdobný dopad měl nárůst počtu poboček na počet žáků.



## Vývoj počtu učitelů a žáků v letech 2009/2010 – 2015/2016



Vývoj počtu žáků na 1 učitele resp. na 1 pobočku v letech 2009/2010 – 2015/2016



#### 5.1.4.1 Ředitelé základního uměleckého vzdělávání

Více než 99 % ředitelů splňovalo předpoklady pro výkon funkce stanovené v § 5, 32a a 33 zákona č. 563/2004 Sb. Ředitel jediné hodnocené školy nespĺňoval podmínky odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost (§ 3 odst. 1 písm. b zákona č. 563/2004 Sb.). Průměrný věk ředitelů v navštívených školách činil přibližně 52 let, průměrná délka ve výkonu funkce ředitele byla celkem 15 let a v dané škole pak 14 let, celková délka pedagogické praxe více než 28 let. Všechny uvedené hodnoty představují v meziročním srovnání nárůst zhruba o dva roky.

Ve sledovaném období proběhlo 20 konkurzních řízení na pozici ředitele ZUŠ. Ve všech případech byl iniciátorem vyhlášení zřizovatel. Důvodem vyhlášení konkurzu bylo v 55 % ukončení pracovního poměru na straně ředitele, ve 25 % konec funkčního období, ve zbývajících případech šlo o odvolání ředitele z funkce nebo jiné důvody (např. uvolnění pro výkon jiné funkce). Celkový počet přihlášených uchazečů činil 71 osob, počet vhodných uchazečů (§ 5 odst. 2 vyhlášky č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích) 41 osob. Do konkurzu se v 95 % nepřihlásil dosavadní ředitel. Z jiného než prvního místa byl do funkce jmenován uchazeč ve třech případech.

#### 5.1.4.2 Učitelé základního uměleckého vzdělávání

Ve velkých základních uměleckých školách byly zajištěny zpravidla velmi dobré personální podmínky. S problémy se potýkaly školy s odloučenými pracovišti ve vzdálených malých obcích, kde bylo obtížné zajistit pro výuku všech studijních zaměření kvalifikované (a plně

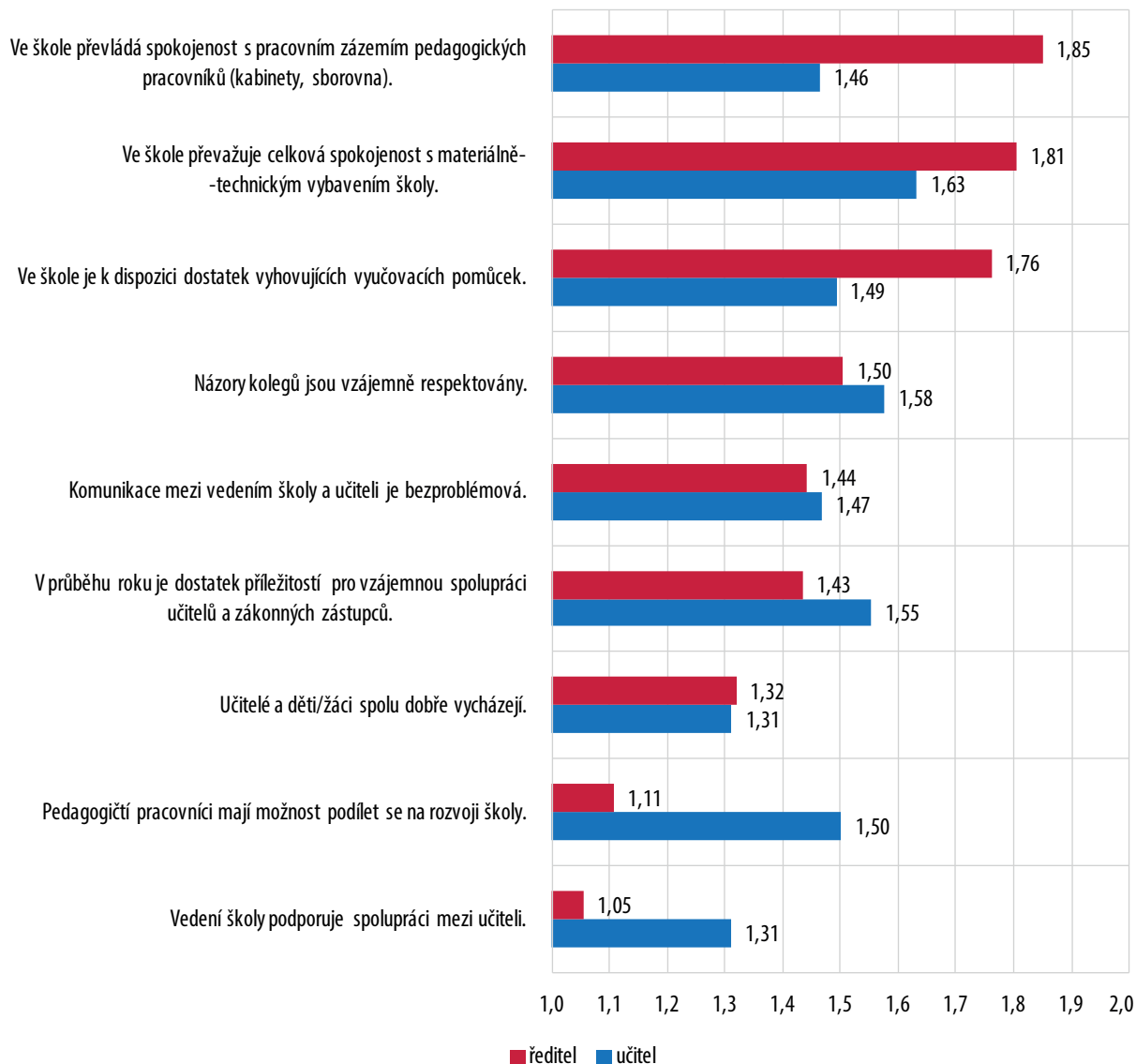
aprobované) učitele. Ze zjištění ČŠI vyplynulo, že délka pedagogické praxe celkem meziročně stoupla zhruba o jeden rok a činila 19,5 roku. Průměrná délka pedagogické praxe v dané škole činila necelých 14 let, přičemž nejpočetnější skupinu tvořila skupina s praxí 11 až 20 let. Podíl začínajících s praxí do tří let meziročně klesl na 7 %. Průměrný věk učitelů byl 44,2 roku. Nejpočetnější, více než 25% zastoupení měla věková skupina 31 až 40 let.

V pedagogických sborech byli zastoupeni pedagogové s dlouhodobou zkušeností i s kratší pedagogickou praxí, někteří současně působili na jiném typu školy. K personálním předpokladům kladně ovlivňujícím kvalitu vzdělávání patřila především více než 95% odborná kvalifikovanost a zpravidla vysoká profesní erudovanost; část učitelů byla aktivními umělci. Nejvyšší kvalifikovanost byla zaznamenána v hudebním a výtvarném oboru (97 % a 93,6 %). V odůvodněných případech ředitelé využívali možnost uznání předpokladu odborné kvalifikace podle §10 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. Učitelé nesplňující podmínky odborné kvalifikace si doplňovali kvalifikaci potřebným studiem. Ojedinele ve školách působili pedagogové bez odborné kvalifikace, vždy se však jednalo o časově omezené řešení.

Cílené a systematické organizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále „DVPP“) byla věnována rozdílná pozornost. Některou z forem DVPP včetně studia ke splnění kvalifikačních předpokladů absolvovalo přibližně 77 % učitelů. Poměrně vysoký byl podíl těch, kteří se žádného DVPP neúčastnili (23 %). Podpora a vytváření prostoru k iniciativě učitelů při společném plánování DVPP je příležitostí pro ředitele k hledání variant tak, aby DVPP využíval stále větší počet učitelů. Představuje možnost zkvalitňování plánů DVPP, sledování jejich zpětnovazební funkce a sdílení zkušeností.

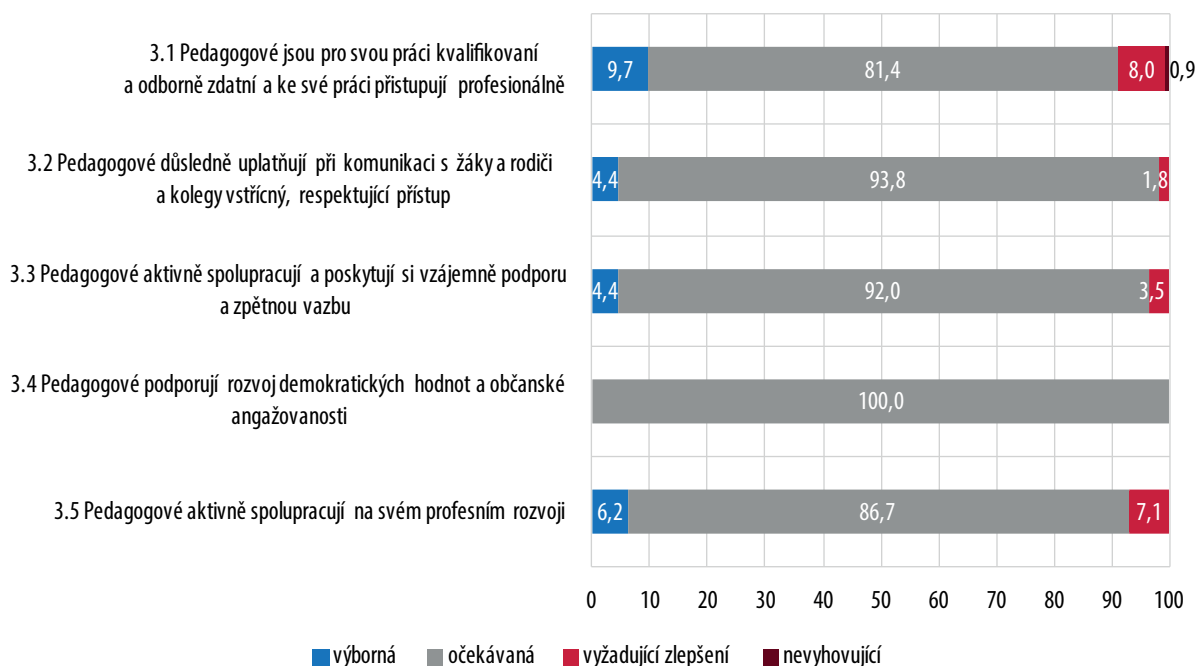
Analýza dotazníků v oblasti školního klimatu v materiálně-technické, vztahové a komunikační oblasti, zadaných ředitelům i učitelům ZUŠ, přinesla některá zajímavá srovnání. Z pohledu učitelů převládala výrazně vyšší spokojenost s materiálně-technickými podmínkami. Názory obou stran se shodovaly v pohledu na vztahy mezi učiteli a žáky. Velmi odlišný pohled přineslo porovnání v oblasti participace pedagogů na rozvoji školy a na podporu spolupráce mezi učiteli ze strany vedení (graf č. 39). Oba tyto aspekty souvisejí se stylem řízení školy, proto zde ředitelé neradi připouštějí nedostatky, které jsou naopak zřejmé učitelům.

Průměrné hodnocení materiálně-technické, vztahové a komunikační oblasti  
(1 = rozhodně ano, 2 = spíše ano, 3 = spíše ne, 4 = rozhodně ne)



V hodnocení oblasti Kvalita pedagogického sboru dosáhla všechna kritéria nejčastěji očekávané úrovně, přesto však se hodnocení dotklo celé čtyřstupňové škály. Výborné úrovně dosáhlo kritérium 3.1, které dokládá, že pedagogové ZUŠ byli pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupovali profesionálně. Přestože se nevyhovující úroveň vyskytla výjimečně, je vhodné zmínit, že souvisela s kritériem 3.1 (graf č. 40).

## Hodnocení oblasti Kvalita pedagogického sboru – podíl škol (v %)

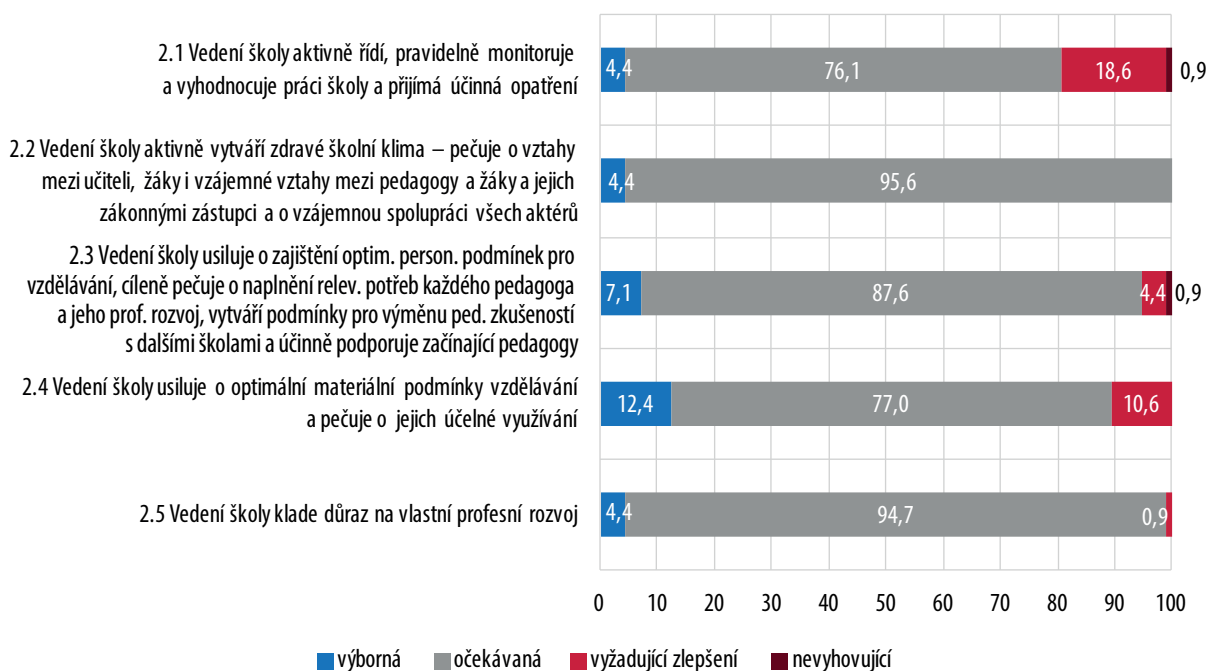


## 5.1.5 Řízení školy v základním uměleckém vzdělávání

Nastavené a uplatňované řídicí postupy ředitelů ZUŠ zpravidla vycházely z organizačních podmínek (velikost, samostatná ZUŠ, součást subjektu), z lokalizace škol (velká města, menší obce, příhraniční oblasti apod.) a z regionálních specifik (např. tradice regionu, tradice školy). Ředitelé usilovali o průběžné zkvalitňování personálních a materiálně-technických podmínek a snižování počtu předčasných odchodů žáků ze vzdělávání. S cílem vyhovět zvýšenému zájmu získávali další místa poskytovaného vzdělávání. Pokud v ZUŠ pracovala školská rada, vytvářeli ředitelé pro její činnost odpovídající podmínky. Koncepční dokumenty zpracované většinou ředitelů se zaměřovaly na další zvyšování kvality, na rozšiřování mezioborové spolupráce a na posun ve srovnatelnosti podmínek a v dosahovaných výsledcích. Koncepčnost části hodnotících procesů, provázanost některých řídicích strategií do aktuálního procesu nebo promítnutí do vizí pro příští období nebyla zcela systémová.

Kvalita řídicí práce a úroveň řízení se odráží v oblasti 2. Pedagogické vedení školy (graf č. 41) a ukazuje, že hodnocení obsáhlo celou čtyřstupňovou škálu. Hodnocení všech kritérií mělo v naprosté převaze očekávanou úroveň. Rizika ve vedení byla zjištěna v kritériu 2.1 a 2.4 v pásmu vyžadujícím zlepšení. Významnější riziko představovalo kritérium 2.1, naopak žádné riziko nesignalizuje hodnocení kritéria 2.2. Výborné úrovně dosáhla všechna kritéria, nejvýraznější však kritérium 2.4, a podporuje tak zjištění z oblasti školního klimatu v materiální oblasti. Nevyhovující úroveň s ojedinělým výskytem u kritérií 2.1 a 2.3 se vyskytla výjimečně a představovala podíl 0,9 %.

## Hodnocení oblasti Pedagogické vedení školy – podíl škol (v %)



V posledních dvou letech se 84,2 % ředitelů účastnilo vzdělávání k prohlubování odborné kvalifikace v rámci seminářů DVPP, studia ke splnění kvalifikačních nebo dalších kvalifikačních předpokladů se účastnilo celkem 30,7 % ředitelů. Nejčastěji volená vzdělávací témata se týkala legislativní oblasti, organizačního řízení školy, vedení pedagogického procesu, bezpečnosti a ochrany zdraví, výuky a manažerských dovedností. Více než 90% podíl ředitelů vnímal překážky v práci. Vzhledem ke skutečnosti, že k nejčastěji uvedeným překážkám v práci ředitele školy patřila administrativa a legislativa, je zájem o výše uvedené oblasti vzdělávání zcela logický.

Ze vzdělávacích programů nabízených ČŠI školám někteří ředitelé a učitelé absolvovali vzdělávání k tvorbě a administraci školního vzdělávacího programu InspIS ŠVP – systém pro práci se školními vzdělávacími programy – s cílem efektivně vytvořit a následně spravovat školní vzdělávací program. Kromě využívání uvedeného modulu InspIS využívaly další ZUŠ rovněž modul InspIS PORTÁL – webová platforma pro prezentaci školy. Z dotazníku k práci se systémem InspIS ŠVP vyplynulo, že s ním pracovalo přibližně 35 % škol, avšak přibližně 30 % škol tento systém neznalo, nemělo o něj zájem nebo škole nevyhovoval.

Vedení školy v 97,4 % zajišťovalo podporu ve vztahu k potřebám a profesnímu rozvoji pedagogů. Nejčastější oblastí bylo sledování a vyhodnocování potřeb pedagogů v souladu s potřebami školy a plán DVPP vytvořený ve spolupráci s jednotlivými učiteli. V rámci péče o začínající učitele byla nejčastější uváděnou formou podpory konzultace s vedením, s učiteli stejných předmětů nebo přidělení mentora. Přiděleného mentora má podle vyjádření učitelů cca 7 % z nich bez ohledu na délku praxe.

Formální zaškolovací program nabízelo začínajícím pedagogům přibližně 60 % ředitelů, vzájemné hospitace nebo náslechy využívalo přibližně 40 % začínajících. Ze zjištění ČŠI vyplynulo, že 92 % učitelů vnímalo četnost zpětnovazebních aktivit ze strany vedení školy jako velmi přínosnou nebo spíše dostačující (49 % a 43 %). Významný dopad zpětné vazby nebo hodnocení vnímalo 77,5 % učitelů, na 20,8 % měla zpětná vazba malý pozitivní dopad, žádný dopad nepocítovalo 1,7 % učitelů. Zvýšení účinnosti zpětné vazby je rozhodně příležitostí pro ředitele při koncipování vizí v oblasti personálních podmínek škol. K pozitivním zjištěním patřila skutečnost, že více než 90 % pedagogů vzájemně aktivně spolupracuje. Výrazné vnímání osobní participace na rozvoji školy, sdílení její vize, vyhodnocování vlastní práce



a hledání zlepšení bylo zaznamenáno u více než 50 % pedagogických sborů, menší intenzita tohoto přístupu se týkala přibližně 40 % pedagogů, spíše nebo zcela záporný postoj se týkal necelých 10 % učitelů.

Četnost hodnocení výuky a poskytování zpětné vazby učitelům ukazuje tabulka č. 48. Vedle běžného zjištění, že hodnocení a předávání zpětné vazby prováděli především ředitelé nebo jejich zástupci, je v meziročním srovnání patrné, že se významně zvýšilo zapojení žáků a rodičů do zpětnovazebních činností.

Tabulka 48

#### Četnost hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby (v %)

Hodnotitel	Vícekrát za rok	Jednou ročně	Méně než jednou ročně	Nikdy
Ředitel školy	73,8	18,5	5,1	2,6
Zástupce ředitele školy	61,1	20,5	5,6	12,7
Učitelé (vzájemné hospitace)	50,6	15,7	8,9	24,8
Pověření učitelé	19,0	10,4	6,8	63,8
Žáci	76,2	6,9	3,3	13,6
Rodiče	74,3	11,3	4,8	9,6

## 5.2

### Průběh základního uměleckého vzdělávání

#### 5.2.1 Realizované formy a vzdělávací metody, podpora rozvoje schopností a dovedností žáků

Hospitační činnost v jednotlivých uměleckých oborech podílově odpovídala celkovému počtu žáků v jednotlivých oborech.

Tabulka 49

#### Celkové počty hospitací a žáků v jednotlivých oborech

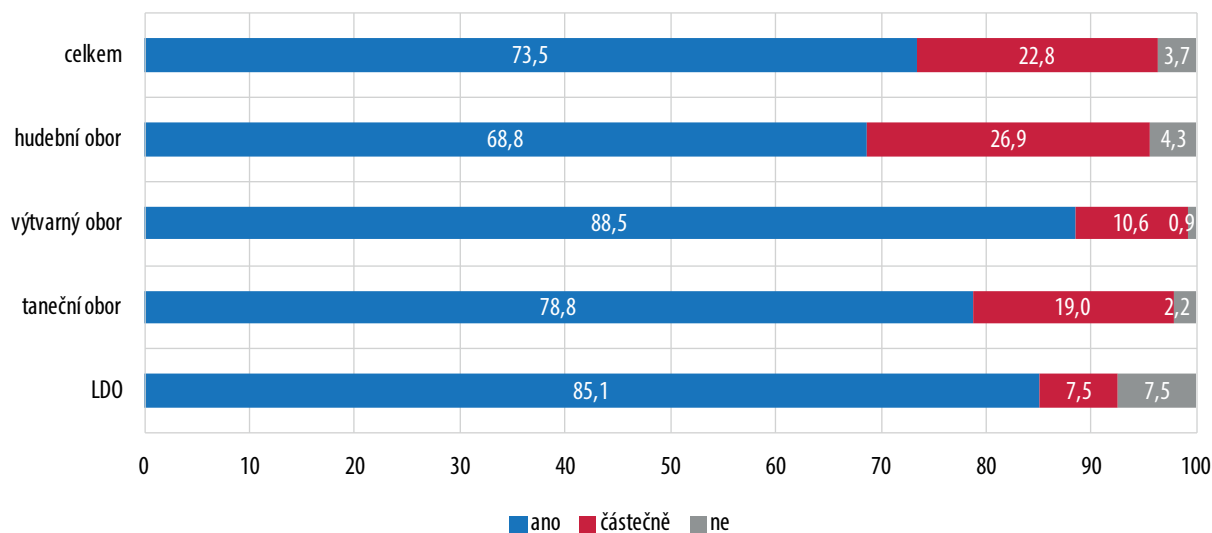
Obor	Zapsaní/přítomní	Počet hospitací	Počet žáků
Celkem	Počet zapsaných žáků ve třídě	1 585	9 563
	<i>z toho počet přítomných žáků</i>		7 568
Hudební	Počet zapsaných žáků ve třídě	1 104	4 609
	<i>z toho počet přítomných žáků</i>		3 625
Výtvarný	Počet zapsaných žáků ve třídě	235	2 584
	<i>z toho počet přítomných žáků</i>		2 050
Taneční	Počet zapsaných žáků ve třídě	179	1 907
	<i>z toho počet přítomných žáků</i>		1 518
Literárně-dramatický	Počet zapsaných žáků ve třídě	67	463
	<i>z toho počet přítomných žáků</i>		375

Cíl vyučovací lekce byl jasně stanoven a žáci s ním byli srozumitelně seznámeni nejčastěji ve výtvarném oboru. Výrazné zlepšení bylo zjištěno v tanečním a literárně-dramatickém oboru. Oproti loňskému školnímu roku bylo zjištěno zlepšení ve využitých metodách s ohle-

dem na stanovený vzdělávací cíl v literárně-dramatickém oboru. K výraznému zlepšení o 10 % došlo oproti školnímu roku 2014/2015 při naplňování vzdělávacího cíle v literárně-dramatickém oboru.

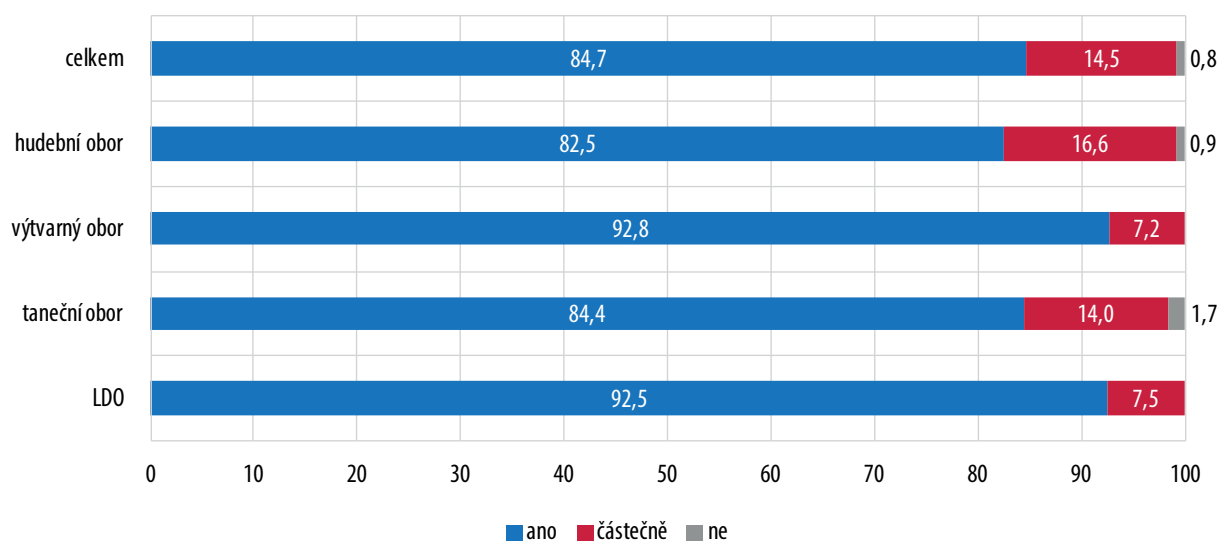
Graf 42

Cíl vyučovací lekce je jasně stanoven a žáci s ním byli srozumitelně seznámeni – podíl škol (v %)



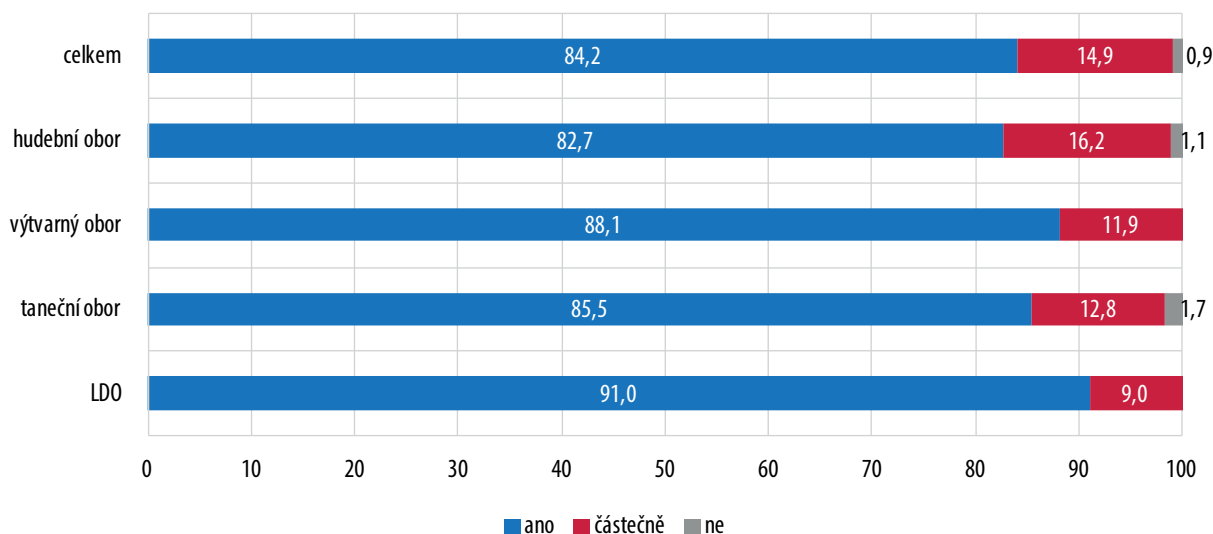
Graf 43

Využité metody práce jsou účinné ve vztahu k naplnění stanoveného cíle – podíl škol (v %)



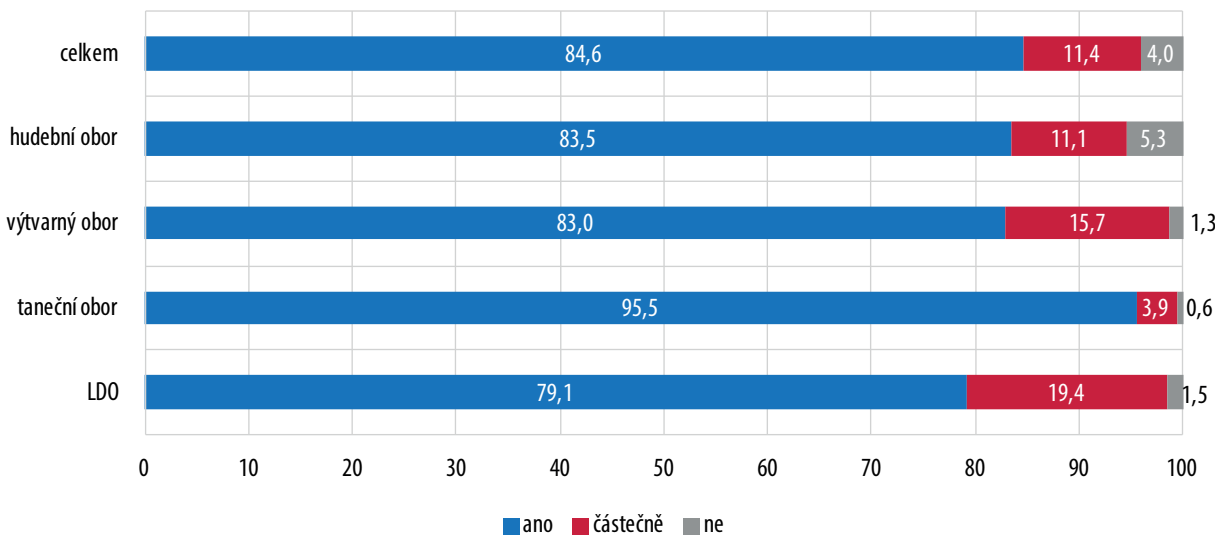
Graf 44

## Splnění vzdělávacího cíle – podíl škol (v %)



Graf 45

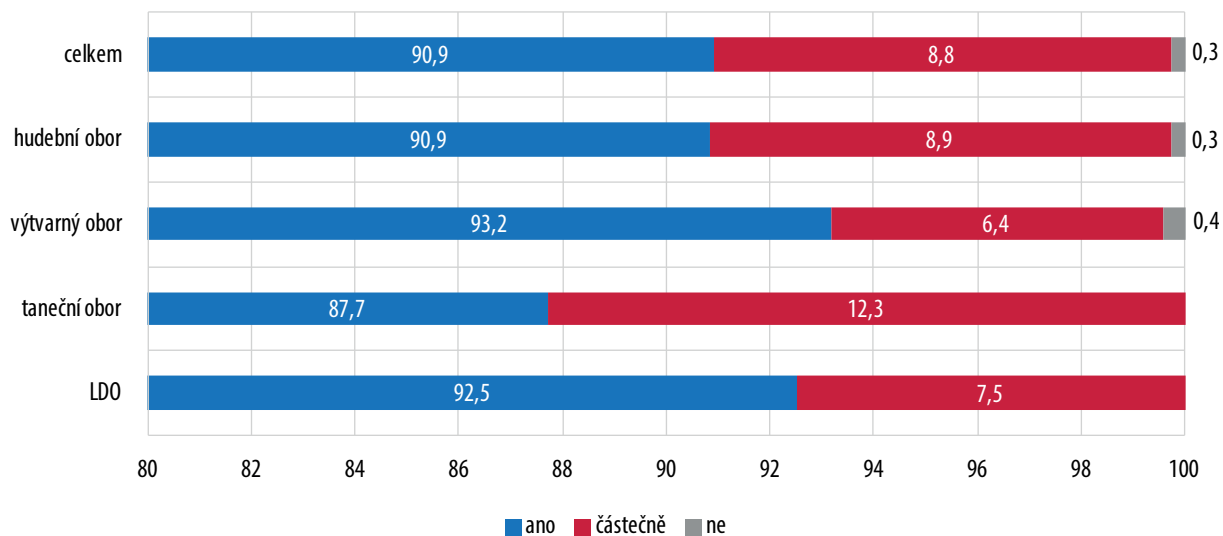
## Využití názorné ukázky, demonstrace postupu – podíl škol (v %)



Odborné vedení výuky dosahuje téměř 100 %, což oproti loňskému školnímu roku znamená celkové zlepšení, v případě literárně-dramatického oboru zlepšení o 10 %. Tato skutečnost může být do určité míry ovlivněna účinností novely zákona č. 563/2004 Sb. od 1. ledna 2015.

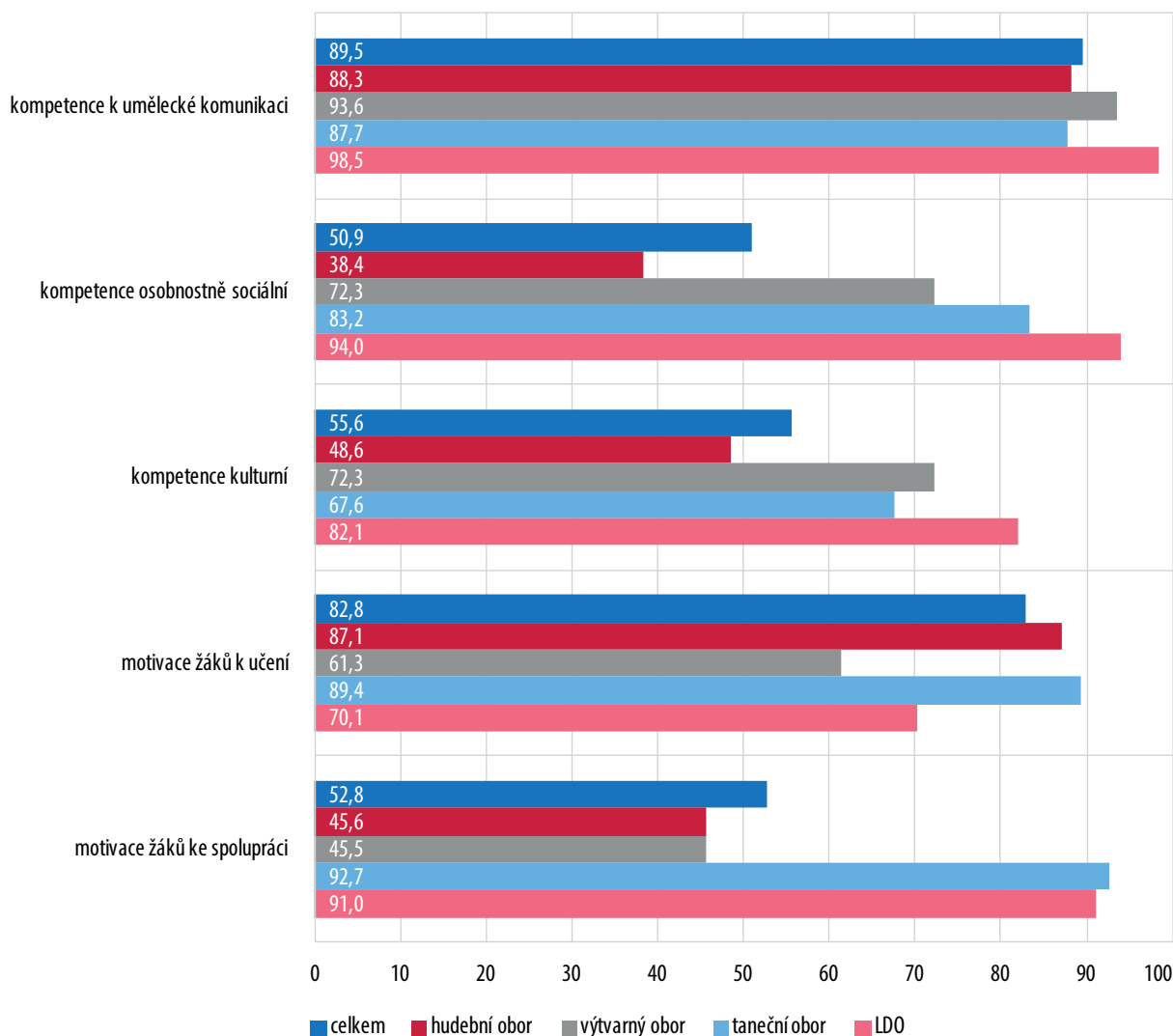
Ve vyučovacích jednotkách v hudebním, tanečním a literárně-dramatickém oboru byly z více než 90 % ze strany vyučujících respektovány individuální studijní předpoklady a potřeby žáků ve vazbě na nároky na ně kladené, což znamená nárůst v průměru o cca 6 %. I přes 10% zlepšení v tanečním oboru v porovnání s loňským školním rokem bylo ČŠI realizování této oblasti vzdělávání zjištěno v 87,7 % (graf č. 46).

Míra nároků kladených na žáky respektuje jejich individuální studijní předpoklady a potřeby – podíl škol (v %)



Ze všech kompetencí stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání byly nejvíce ve všech oborech rozvíjeny kompetence k umělecké komunikaci. Charakter jednotlivých uměleckých oborů a jejich podstata i s ohledem na formy vzdělávání se zřetelně odrážela v rozvíjení kompetencí osobnostně sociálních a kulturních, které byly v hudebním oboru naplňovány na méně než 50 % (graf č. 47).

## Kompetence rozvíjené ve výuce – podíl škol (v %)

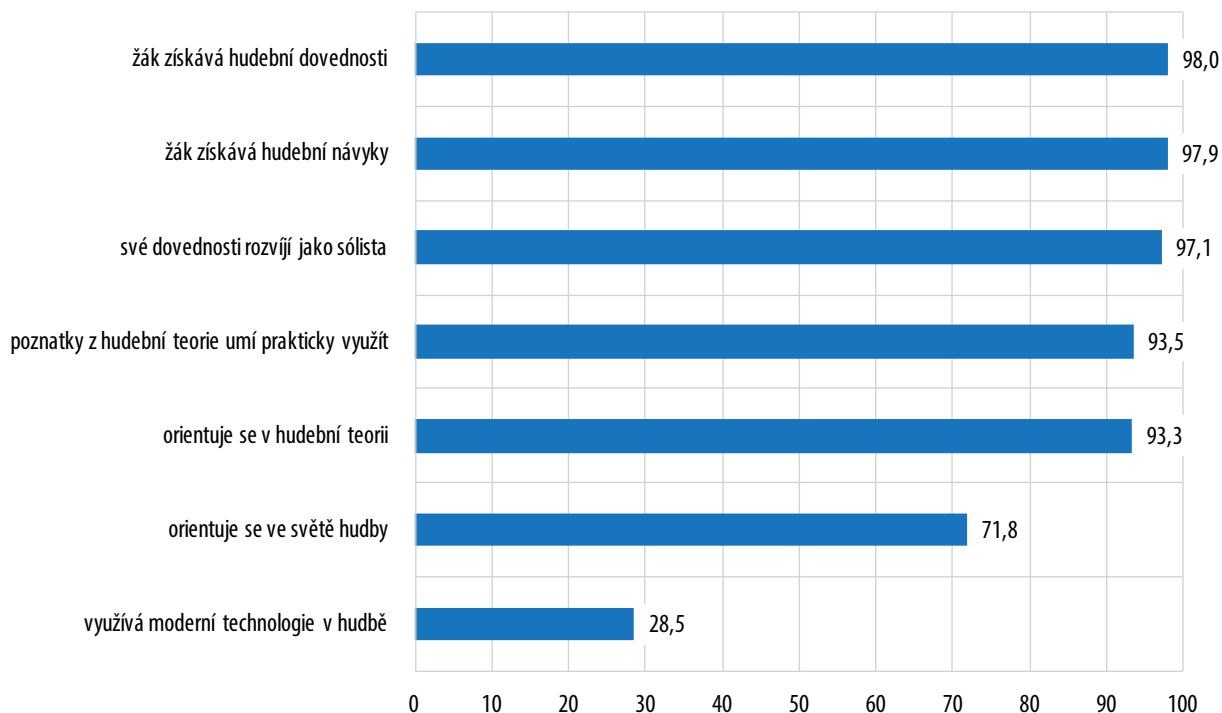


## 5.2.2 Podpora rozvoje nadání v průběhu základního uměleckého vzdělávání

V hudebním oboru byla sledována výuka v přípravném studiu, na I. a II. stupni základního studia ve výuce realizované v 90,8 % podle školních vzdělávacích programů a ve 12 % dle předchozích učebních dokumentů pro ZUV. Hospitační činnost měla zastoupení v individuální výuce 69,1 %, kolektivní výuce 21,6 % a skupinové výuce 9,2 %.

V individuální výuce žáci získávali potřebné hudební návyky a dovednosti, které úspěšně uplatňovali v různých souborech školy. Orientovali se v hudební teorii a své poznatky uměli prakticky využít. V individuální a skupinové výuce žáci rozvíjeli potřebné umělecké kompetence. Své technické a výrazové dovednosti vhodně využili k interpretaci studovaných skladeb. Jejich orientace ve světě hudby však byla nižší (71,8 %) a nejslabší bylo využívání moderní technologie v hudbě (28,5 %). Rezervy byly zaznamenány při hospitační činnosti u hudebně teoretických předmětů, a to zejména na odloučených pracovištích. Zde převládala nižší úroveň vzdělávání, byly voleny méně efektivní didaktické metody práce a žáci dosahovali nižší úroveň vzdělávání (graf č. 48). Ukazuje se tak, že učitelům ZUŠ je bližší činnostní charakter výuky typický pro ostatní předměty.

## Hospitační záznam – Hudební obor – podíl hospitací (v %)



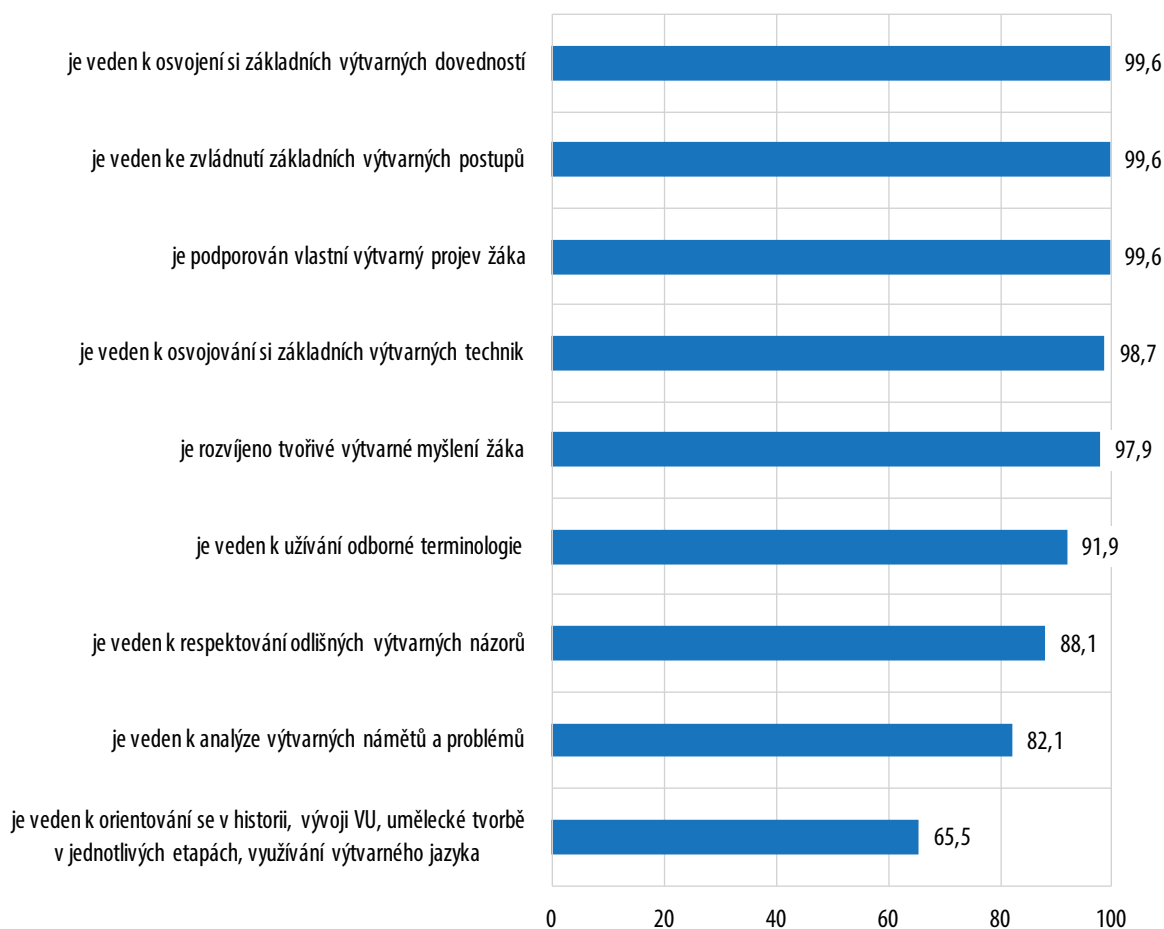
Počet hospitovaných vyučovacích celků ve výtvarném oboru byl z 91,9 % realizován v nižších ročnících základního studia I. stupně v relaci k celkovému počtu vykazovaných zapsaných žáků v jednotlivých stupních vzdělávání a jejich ročnících.

Rozvoj nadání žáků pozitivně ovlivňovala kvalita připravené výuky. Žáci pozitivně reagovali na předkládané historické souvislosti a prezentaci významných uměleckých děl ve vazbě k cíli, zvolenému tématu a motivační složce a nenásilně tak naplňovali oblast Recepce a reflexe výtvarného umění. Z počtu 235 provedených hospitací nebyli žáci pouze ve dvou případech seznámeni se stanoveným cílem. Na kvalitu výuky mělo pozitivní vliv odborné vedení, výjimečně byl zjištěn dopad nevhodného zasahování učitele do práce žáka. Průběžně žáci usilovali o osobitý projev, uplatňovali technologické postupy zvolené výtvarné techniky a byli podporováni hodnocením dosažených dílčích výsledků. Klidná tvůrčí atmosféra, vzájemné vztahy a dodržování funkčně nastavených pravidel pozitivně ovlivňovaly výsledky žáků. V závěru výuky žáci zpravidla prezentovali své výtvary a vyučujícími byli hodnoceni, v části hodin pracovali se sebehodnocením nebo vzájemným hodnocením. Při citlivé adjustaci výtvarných prací žáci vhodně dotvářeli celkový vzhled díla a byli vedeni ke komplexnímu zpracování výtvaru. V přípravném studiu bylo zjištěno, že ve všech oborech napříč všemi sledovanými celky žáci rozvíjeli své předpoklady, byli vedeni k elementárním návykům a dovednostem.

Z celkového počtu hospitovaných hodin bylo v 99,6 % zjištěno vedení žáků k osvojení základních výtvarných dovedností, ke zvládnutí základních výtvarných postupů a podpora vlastního výtvarného projevu žáků. Přibližně v 80 % bylo zaznamenáno vedení žáků k respektování odlišných výtvarných názorů, analýze výtvarných námětů a problémů. Pouze v 65,5 % bylo zjištěno vedení žáků k oblasti orientace v historii a teorii výtvarného umění.



## Hospitační záznam – Výtvarný obor – podíl hospitací (v %)



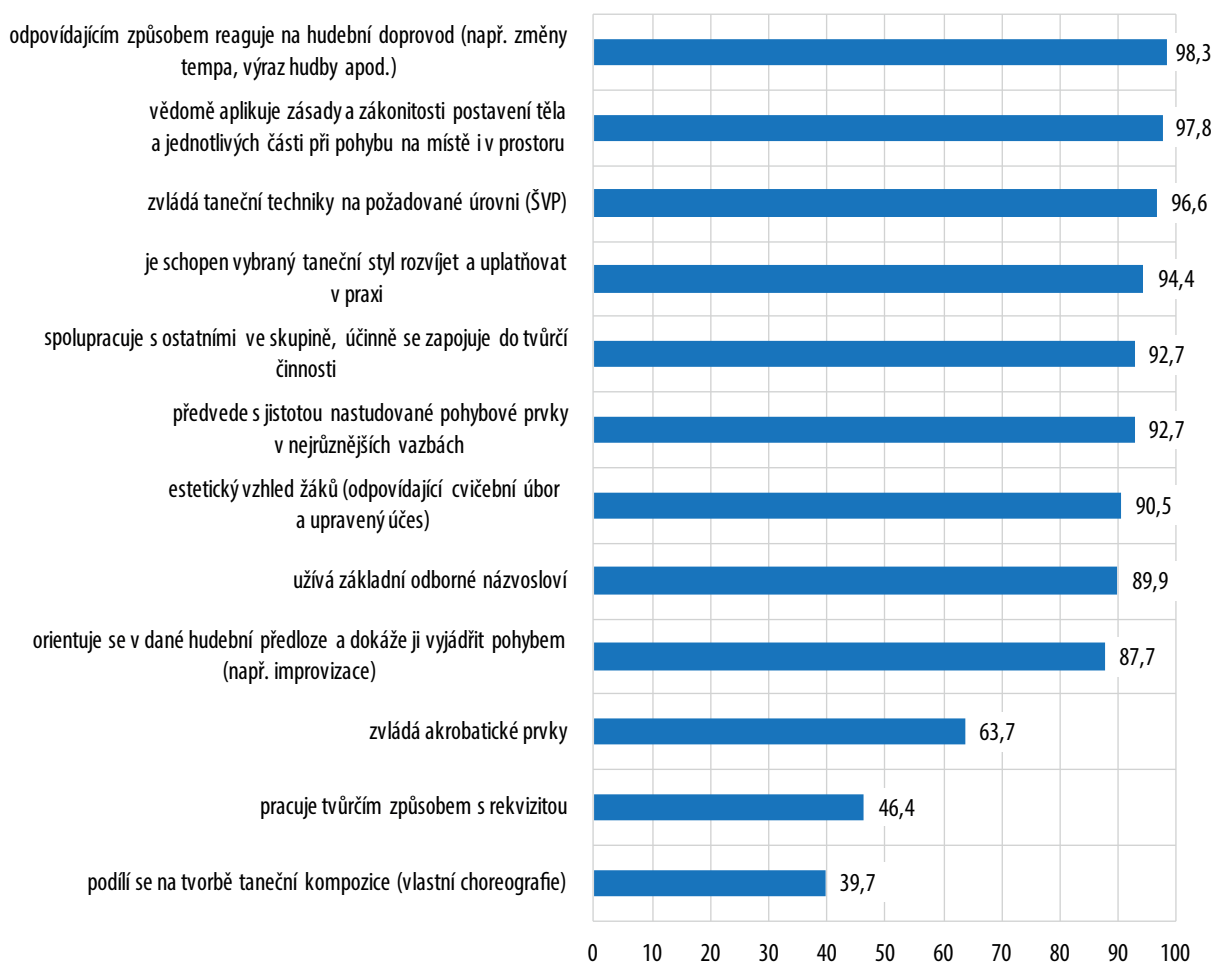
V tanečním oboru byla sledována výuka v přípravném studiu, I. a II. stupně základního studia, v 89,4 % ve výuce realizované podle školních vzdělávacích programů a ve 22,3 % dle platných učebních dokumentů pro ZUV. Kromě standardních tanečních technik (současný tanec, lidový tanec a klasický tanec) měli žáci zájem o výuku historického tance, základů společenských tanců, irské tance, step i tanec s hůlkou apod. Výuka probíhala kolektivní formou, převážně ve dvouhodinových lekcích, byla podpořena názornou ukázkou či demonstrací postupu v 95,5 % sledovaných lekcích. Téměř všechny hodiny byly vedeny odborně správně (99,4 %) a žáci rozvíjeli umělecké kompetence v souladu s ŠVP. Míra nároků kladených na žáky v 87,7 % respektovala individuální studijní předpoklady a potřeby žáků, jen v minimální míře tomu tak nebylo. Významnou roli pro žáky sehrával v hodinách tance korepetitor – hudební pedagog, žáky ovlivňovala vhodně zvolená reprodukováná hudba, využívaná ve většině sledovaných lekcí. V 98,3 % žáci reagovali na hudební doprovod odpovídajícím způsobem. Přetrvávajícím nedostatkem v organizaci výuky je věkově i ročníkově nesourodé složení skupin, v nichž jen výjimečně docházelo k diferenciaci učiva.

Taneční techniky žáci zvládali na požadované úrovni, velké procento žáků bylo schopno vybraný taneční styl rozvíjet a uplatňovat v praxi (94,4 %). Ve vyšších ročnících nadále převažoval zájem žáků o současný tanec a moderní taneční styly jako street dance, hip hop apod. Zvýšený zájem byl zaznamenán o výuku klasického tance. Podíl na tvorbě taneční kompozice žáci uplatňovali především v hodinách taneční praxe či při práci v souborech, proto je procento v ukazatelích tak nízké. Stejně tomu bylo při zvládnutí akrobatických prvků či práce s rekvizitou, které byly uplatňovány jen v předmětech k tomu určených. Žáci nebyli hodnoceni téměř ve 30 % sledovaných hodin, převažoval motivační charakter hodnocení. Méně byli vedeni k dialogu o jejich práci i k vlastnímu hodnocení (50,8 %), vzájemné hod-

nocení vrstevníky bylo využito jen ve 46,9 %. Všechny sledované hodiny se vyznačovaly pracovní a přitom přátelskou atmosférou se vzájemným respektem. Výrazně se zlepšila schopnost žáků rozvíjet svůj obor a uplatňovat jej v praxi.

Graf 50

#### Hospitační záznam – Taneční obor – podíl hospitací (v %)



Hospitace v literárně-dramatickém oboru byly z 85,1 % realizovány v základním studiu I. stupně. 74,6 % bylo uskutečněno v kolektivní výuce, která dominuje v počtu stanovených vyučovacích hodin nad individuální a skupinovou výukou.

Ve sledovaných blocích všech forem výuky žáci reagovali na jasně stanovený cíl, který byl vyučujícími srozumitelně sdělen v 85,1 %. Pouze v pěti případech nebyl žákům stanovený vzdělávací cíl sdělen vůbec. Na základě vhodných pedagogických postupů a využitých metod žáci v 91 % zcela splnili vzdělávací cíl, v šesti případech sledované výuky jej splnili jen částečně. Kvalitu výuky podporovalo její odborné vedení vyučujícími, v mnoha případech aktivních umělců. Pouze v jednom případě bylo zaznamenáno neodborné vedení výuky. Schopnost žáků aktivně se podílet na vzájemné spolupráci ve skupině byla významně ovlivňována volbou odpovídajících témat.

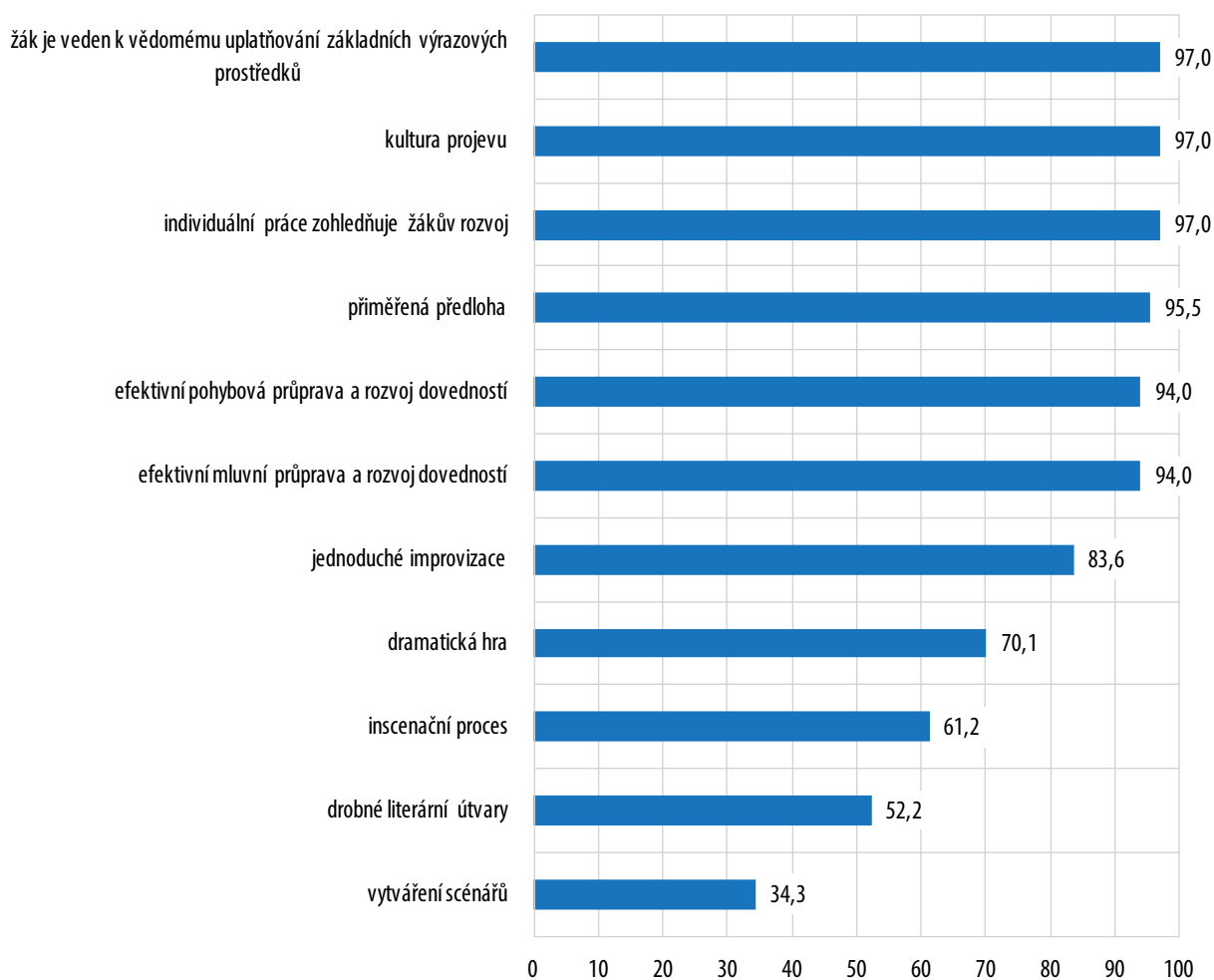
Ve většině škol vzhledem k nízkému počtu žáků navštěvujících literárně-dramatický obor přetrvávalo vytváření smíšených skupin s velkým věkovým či ročníkovým rozpětím, což kladlo zvýšené požadavky na vhodnou diferenciaci nároků dle osobnostní úrovně jednotlivých žáků. U žáků vyšších ročníků základního studia I. stupně vzdělávaných podle předchozích učebních dokumentů a žáků II. stupně vzdělávaných dle ŠVP bylo ve sledované výuce zřejmé dlouhodobé cílené vedení. Žáci směřovali ke zvládnutí potřebných dovedností nutných pro společnou realizaci rozdílných dramatických tvarů a naplňování klíčových

kompetencí daných Rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání. Při praktických analytických činnostech s literární předlohou nebyli žáci v projevu omezo-  
 vání, rozvíjeli fantazii, projevovali svou individualitu a svými inspiračními návrhy se aktivně  
 podíleli na tvorbě jednotlivých složek inscenačního procesu. Při práci v souborech žáci ve  
 většině případů zvládali základní principy dramatické tvorby na jevišti a bylo zřejmé, že  
 se podíleli na celkovém pojetí inspirativními nápady, které formulovali jasně i s patřičným  
 zdůvodněním.

Z velké části byly hospitované celky vyučujícími kvalitně připraveny s ohledem na souro-  
 dé skupiny žáků v jednotlivých ročnících, jejich osobnostní rozvoj a již zvládnuté dovednosti  
 vztahující se k naplňování očekávaných výstupů a cílů základního uměleckého vzdělávání.  
 Žáci systematicky rozvíjeli kulturní, hlasový a pohybový projev. Méně diferencovaný byl pří-  
 stup k žákům s velkým ročníkovým nebo věkovým rozpětím. Vzhledem k celkovému počtu  
 hospitací, které byly provedeny v nižších ročnících základního studia I. stupně, bylo v 97 %  
 zjištěno, že žáci byli vedeni k vědomému uplatňování základních výrazových prostředků,  
 kultury projevu a je zohledňován rozvoj žáků. V menší míře byly sledovány oblasti zpravidla  
 zařazované a realizované ve výuce vyšších ročníků (inscenační procesy, práce s drobnými  
 literárními útvary a vytváření scénářů aj.). Z grafu č. 51 vyplývá, že převažovaly základní  
 činnosti rozvíjející žáky v oblastech pohybových a mluvních.

Graf 51

Hospitační záznam – Literárně-dramatický obor – podíl hospitací (v %)



## Výsledky základního uměleckého vzdělávání

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve sledovaných ZUŠ ve školním roce 2015/2016 opakovaně potvrdilo velmi dobré výsledky většiny žáků. Naprostá většina z nich prospěla s vyznamenáním (81,7 %), počet neprospívajících byl velmi nízký a představoval podíl 0,3 % žáků. Vyšší podíl (8,6 %) činil počet nehodnocených žáků, většinou z důvodu dlouhodobé nemoci nebo zranění. Hodnocení výsledků probíhalo v souladu s právními předpisy a nastavenými pravidly, jejich porušení bylo zjištěno u 1,7 % žáků.

Hodnocení jako nedílná součást výuky bylo zařazováno ve více než 80 % hospitací. Učitelé, kteří mají v souladu s nastavenými pravidly k dispozici hodnotící škálu, v naprosté převaze využívali hodnoticího stupně 1 – výborný. Hodnocení nebylo zdůvodněno v 11,6 % hospitací, vůbec neproběhlo v 18,5 % sledované výuky. Tato fakta dokládají významné zjištění, že zpětnou vazbu nedostali žáci téměř ve třetině hospitací.

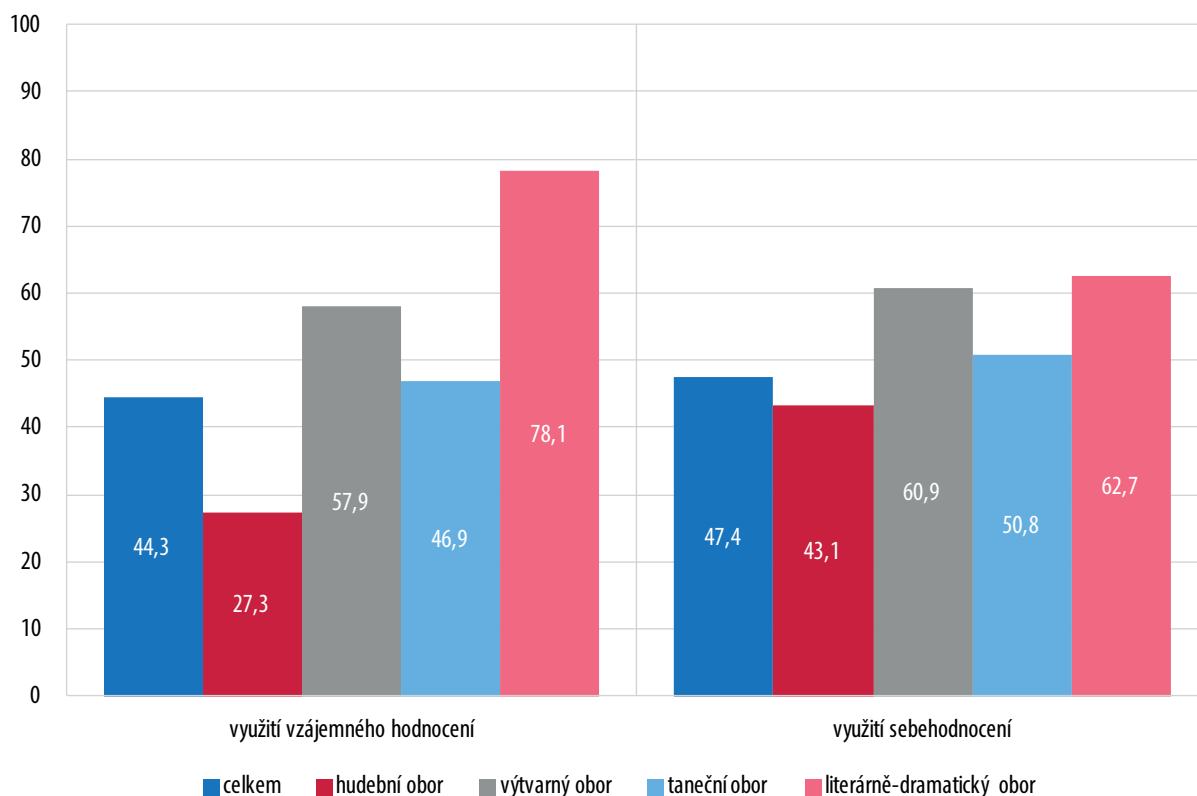
Úplná absence hodnocení výsledků žáků byla markantní v tanečním oboru (téměř 30 % hospitací), avšak i v ostatních oborech byla poměrně častá, a představuje tak oblast dalšího posunu, kterou je třeba akcentovat nejen ve výuce, ale i v rámci hospitační činnosti prováděné ve škole. Současně se zde nabízí prostor pro podporu práce se vzájemným hodnocením a sebehodnocením, se kterým žáci nepracovali z více než 50 %, čímž nebyly plněny očekávané výstupy ze vzdělávací oblasti RVP ZUV Recepce a reflexe. I přes toto nepříznivé zjištění je však třeba konstatovat, že meziročně došlo v oblasti využívání vzájemného hodnocení žáky a sebehodnocení k mírnému posunu (tabulka č. 50). Mezioborové srovnání práce se vzájemným hodnocením a sebehodnocením ukazuje graf č. 52. Vzhledem ke skutečnosti, že pouze 3 % ředitelů hodnocených škol nepřijalo následná opatření v případě zjištění ČŠI, lze předpokládat další pozitivní posun v této oblasti.

Tabulka 50

Meziroční srovnání využití vzájemného hodnocení a sebehodnocení – podíl škol (v %)

Sledovaná oblast	2014/2015		2015/2016	
	Ano	Ne	Ano	Ne
Využití vzájemného hodnocení	40,9	59,1	44,3	55,7
Využití sebehodnocení	44,8	55,2	47,4	52,6

## Mezioborové srovnání využití vzájemného hodnocení a sebehodnocení – podíl škol (v %)



Prezentace výsledků činnosti žáků ZUŠ probíhala především formou koncertů (téměř 95 % škol), což koresponduje s vyšší mírou materiální podpory a s výrazně vyšším počtem učitelů a žáků v tomto oboru. K dalším oblastem významně dokládajícím kvalitu výstupů a výsledků v individuálním, skupinovém a kolektivním vzdělávání patřily výstavy (82,5 %), soutěže (64 %), přehlídky (62,3 %) a letní nebo víkendová soustředění (47,4 %). Školy sledovaly úspěšnost žáků v průběhu studia, svých absolventů včetně absolventů hlásících se na střední a vysoké školy uměleckého nebo pedagogického zaměření. Ojedinele ČŠI zjistila dlouhodobou evidenci úspěšnosti absolventů (kontinuálně např. již od roku 1972).

Základní umělecké školy využívaly a prezentovaly výsledky žáků v oblastech, které dle jejich interní filosofie a lokalizace v daném regionu patřily k prioritním. Nejčastěji se tak žáci zapojovali do kulturních akcí v obci nebo v regionu, školy spolupracovaly se zákonnými zástupci (více než 99 %) a s nestátními neziskovými organizacemi (přibližně 52 %). Zpětnou vazbu o úrovni žáků v jednotlivých oborech rovněž poskytovala spolupráce s jinými školami (92 %). Úspěšní žáci a soubory srovnávali dosažené výsledky s ostatními dokonce na mezinárodní, popř. na celosvětové úrovni. Rozhodný vliv na dosažené výsledky a na celkovou úspěšnost žáků měli motivovaní a profesně zdatní pedagogové, což dokládají některá předchozí zjištění (např. oblast školního klimatu). Při realizované inspekční činnosti bylo registrováno, že vedle kontaktů s významnými osobnostmi a s uměleckými tělesy (Janáčková filharmonie Ostrava, Česká filharmonie i Brněnská filharmonie) ZUŠ sledovaly rovněž zapojení jejich absolventů v kulturním dění.

Meziroční porovnání zapojení škol do mezinárodních projektů a programů dokládá mírný pozitivní posun, kdy více než 1/3 škol projevila zpravidla aktivní přístup k této činnosti (tabulka č. 51). Zaměřovala se především na spolupráci s partnerskými školami v zahraničí (61,9 %) na mezinárodní soutěže a exkurze (59,5 %) a na příhraniční spolupráci (35,7 %), meziročně stouplou využívání programů mobility.

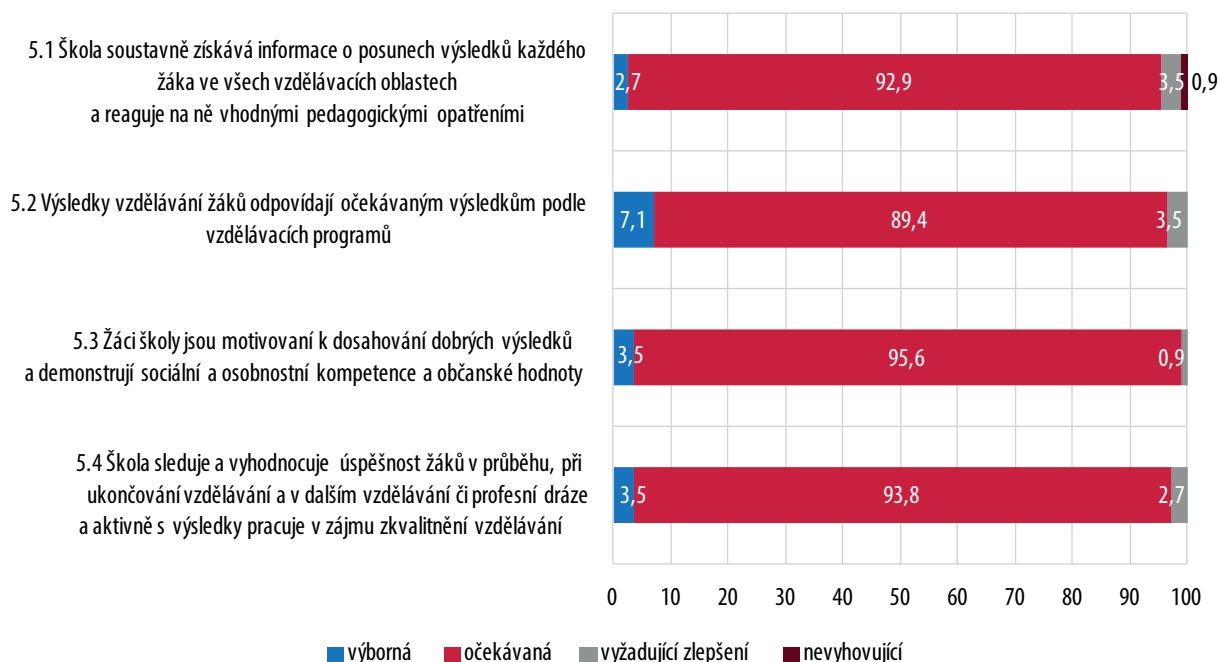
## Meziroční srovnání zapojení ZUŠ do mezinárodních projektů a programů – podíl škol (v %)

Mezinárodní projekty a programy	2014/2015	2015/2016
<b>Škola se zapojuje do mezinárodních projektů a programů</b>	100,0	100,0
Ano	33,3	37,7
Ne	66,7	62,3
<b>Typy mezinárodních projektů a programů</b>	100,0	100,0
Partnerské školy v zahraničí	58,3	61,9
Příhraniční spolupráce	37,5	35,7
Mezinárodní soutěže či exkurze	58,3	59,5
Mobilita žáků (např. výměnné pobyty)	16,7	23,8
Mobilita učitelů	12,5	16,7

Vzdělávací výsledky žáků zachycuje graf č. 53. Ukazuje, že hodnocení všech kritérií dosáhlo přibližně v 90 a více procentech hodnocených škol očekávanou úroveň. Úroveň vyžadující zlepšení byla zjištěna ve všech kritériích, výrazněji v kritériích 5.1 a 5.2. Výborné úroveň dosáhla průřezově všechna kritéria, nejvyšší podíl kritérium 5.2. Ojediněle zaznamenaný výskyt nevyhovující úrovně se týkal kritéria 5.1 a představoval necelý 1% podíl.

Graf 53

## Hodnocení oblasti Vzdelávací výsledky žáků – podíl škol (v %)



## 5.4

## Závěry

## Pozitivní zjištění

- Cílené zlepšování materiálně-technického stavu s akcentováním informačních technologií, nárůst podpory využívání ICT při řízení školy a vedení dokumentace týkající se



vzdělávání, využívání elektronických evidenčních systémů včetně komunikace se zákonnými zástupci a veřejností.

- V reakci na nárůst počtu žáků a naplněnost do výše kapacity škol vedle poboček otevírány v rámci doplňkové činnosti tvořivé kurzy s uměleckým zaměřením, letní školy, prázdninové kurzy a příměstské tábory.
- Trend škol směřovat za žákem do různých částí regionu. Podpora uměleckého rozvoje žáků v okrajových částech krajů v reakci na zvyšující se zájem o umělecké vzdělávání ve větších městech, zpravidla nabídka škály studijních zaměření v hudebním oboru, dlouhodobě možnost zapůjčování hudebních nástrojů žákům za výhodných podmínek na nezbytně nutnou dobu.
- Účinnost a funkčnost nastavených modelů řízení v relaci k charakteru škol podle velikosti, struktury, lokalizace a její dopad na účinnou motivaci učitelů.
- Zvyšování kvalifikovanosti pedagogického sboru i s možností uvědomělého využití uznání předpokladu odborné kvalifikace ředitelem školy podle §10 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb.
- Zastoupení zkušených učitelů a uznávaných odborníků v pedagogických sborech, přirozený motivační dopad pedagogického působení aktivně činných umělců při rozvíjení klíčových kompetencí žáků.
- Pozitivní dopad klidné a tvůrčí atmosféry na kvalitu interních vztahů. Úzký mezioborový kontakt a spolupráce všech aktérů s dopadem na posilování kulturního povědomí a formování vztahu ke škole při prezentaci žakovských prací a aktivit.
- Stálá úspěšná prezentace a častá ocenění v průřezu všemi uměleckými obory od místní přes regionální, republikovou i mezinárodní úroveň. Nápadité využívání alternativních veřejných prostor v místě svého regionálního působení za vydatné mezioborové spolupráce při realizaci prezentace výsledků vzdělávání.
- Zapojování do projektové činnosti, úspěšná účast v mezinárodních projektech, rozvojových programech a grantech. Vytváření interních projektů k rozvíjení metodické činnosti a předávání pedagogických zkušeností, částečně i ve spolupráci se zahraničními lektory.
- Ve všech oborech přípravného studia zjištěno rozvíjení předpokladů žáků a jejich vedení k elementárním návykům a dovednostem napříč sledovanými celky.
- Vstřícné školní klima a tvůrčí atmosféra průběhu vzdělávání s důrazem na motivační složku, respektování individuálního tempa, podporu samostatného uměleckého projevu. Vytváření podmínek pro individuální podporu a rozvoj talentu jednotlivců ve všech oborech.
- Postupné zkvalitňování materiálních podmínek v úzké návaznosti na finanční podporu zřizovatele a na zapojování škol do grantových programů kraje. Stanovování priorit při doplňování nebo obnově potřebného, často finančně náročného vybavení a pomůcek s podporou zřizovatelů.
- Systematické zkvalitňování prostorových podmínek, zlepšování zázemí a estetizace společných prostor, zejména s přihlédnutím k možnosti relaxace žáků a vytvoření odpovídajících podmínek pro rodiče čekající na své děti.
- Další zlepšování personálních podmínek v jednotlivých uměleckých oborech ve většině škol, často již zcela nebo téměř plně kvalifikované pedagogické sbory.
- Vytváření prostoru k vlastní iniciativě učitelů při participaci na plánování vzdělávacích akcí a ke sdílení zkušeností v subjektech s kvalitně nastaveným systémem DVPP. Rozvíjející se promyšlená a účelná mezioborová spolupráce a prezentace finálních výstupů veřejnosti.

- Patrný další posun zájmu managementu některých škol o práci s komplexními webovými aplikacemi pro vzdělávání. Zkvalitňování informačních a komunikačních systémů, zavádění výpočetní a audiovizuální techniky. Zvyšující se počet škol pracujících se školní matrikou a s dokumentací v elektronické podobě. Pozitivní dopad uvedené skutečnosti na úroveň komunikace a na kvalitu organizační činnosti a interní kontroly.
- Zvýšení informovanosti veřejnosti o škole prostřednictvím vlastních aktuálně vedených webových stránek, zlepšení informovanosti zákonných zástupců o výsledcích vzdělávání zprostředkováním přístupu do elektronických informačních systémů školy.
- Reakce ředitelů na poptávku v místě poskytovaného vzdělávání, využívání potenciálu a odborného zaměření pedagogů s cílem rozšiřovat vzdělávací nabídku o výuku prozatím nerealizovaných oborů, nabízet specifická studijní zaměření a zařazovat nové, méně obvyklé předměty.
- Vedle běžného zpracovávání témat ve vyučovacích blocích výtvarného oboru častější realizace výuky prostřednictvím projektové činnosti. Nárůst počtu škol začleňujících do vzdělávací nabídky výtvarného oboru studijní zaměření orientované na digitální zpracování výtvarných námětů, multimediální tvorbu a na uměleckou tvorbu ve vazbě k tradicím daného regionu a k historickým kořenům.
- Stále častější vlastní doplňková činnost škol vycházející z převisu zájemců o umělecké vzdělávání s využitím potenciálu vyučujících realizovaná v jednotlivých uměleckých oborech formou kurzů, seminářů, školení nebo konzultací.

### Negativní zjištění

- Omezené a často neměnné uspořádání prostor využívaných současně více subjekty s negativním dopadem na tvorbu rozvrhové skladby a organizaci výuky některých ZUŠ. Kapacitně, prostorově a technicky (zvuková prostupnost) omezené možnosti některých učeben např. pro výuku malých nástrojových uskupení. Chybějící sály, multimediální učebny, adekvátní zázemí pro učitele, zázemí pro trávení času žáků a rodičů mezi vyučováním. Stagnace v materiálním zajištění, často ve sloučených subjektech se základní (mateřskou) školou.
- V důsledku stavebně neměnné dispozice učeben některých ZUŠ a organizačního zajištění průběhu výuky ne vždy zcela důsledné provádění prevence rizik možného nebezpečí úrazu žáků a zajištění vchodů do budov proti vstupu cizích osob v době vyučování.
- Problémy některých škol s odloučenými pracovišti ve vzdálených malých obcích při zajišťování personálních a materiálních podmínek pro výuku realizovaných studijních zaměření. Časově omezené zajištění výuky kvalifikovanými pedagogy (1–2 dny v týdnu) vzhledem k jejich dalším uměleckým aktivitám.
- Méně funkční nastavení evaluačních procesů, neposkytování přímé zpětné vazby učitelům z důvodu neprovádění hospitační činnosti vedením školy.
- Rozdílná, ne vždy zcela systematická a dostatečná pozornost věnovaná DVPP, které je v některých případech realizováno pouze samostudiem. Zpracované plány dalšího vzdělávání bez jakéhokoliv začlenění konkrétního zájmu školy a jednotlivých pracovníků.
- Nedostatečná diferenciacie učiva při nutnosti vyučovat hudebně teoretické předměty nebo předměty nehudebních oborů (výtvarný a taneční) z provozních důvodů v kolektivech složených z žáků velkého věkového a ročníkového rozpětí, eventuálně při spojení přípravného studia se základním studiem I. stupně (stejná činnost bez ohledu na ročník).
- Příliš úzká profilace tanečního oboru na jednu z tanečních technik na úkor ostatních tanečních forem (převládající orientace učitele na techniku jím aktivně profilovanou).

- Hodnocení individuálních vzdělávacích výsledků žáků často prováděno formálně, omezené využívání rozpětí celé hodnoticí škály, častá absence průběžného hodnocení dílčích výsledků vzdělávání. Podpora mimořádně nadaných často pouze individuálním přístupem a rozšířenými možnostmi reprezentace.
- Nevyužívání didaktických pomůcek a účinné motivace v hudebně teoretických předmětech a nevedení žáků k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení.

## Doporučení

- Usilovat v rámci finančních možností o vytváření rovnocenných podmínek pro realizované obory, o optimální prostorové a technické řešení, mezioborově srovnatelné vybavení a zlepšování podnětnosti výukového prostředí všech míst poskytovaného vzdělávání.
- Cíleně hledat a realizovat možná řešení k zajištění vchodu budov proti vstupu cizích osob v době vyučování, snižovat rizika nekontrolovaného pohybu osob po budovách ZUŠ.
- Prohlubovat a využívat manažerské dovednosti s cílem zefektivňovat a inovovat procesy řízení, delegovat část kompetencí na vyučující.
- Využívat vhodným způsobem kontrolní mechanismy a zvyšovat účinnost zpětné vazby při koncipování vizí. V návaznosti na zpracované koncepční záměry a vize podporovat zájem pedagogického sboru na participaci při naplňování vize školy.
- Koncepčně a plánovitě provádět hospitační činnost kvality výuky ve vyučovaných oborech a nastavit zpětnovazební systémy při vyhodnocování hospitační činnosti.
- Podporovat využívání DVPP, intenzivněji vést pedagogy k participaci na koncipování oblastí plánu dalšího vzdělávání, vyhledávat možnosti dalšího vzdělávání, uplatňovat získané poznatky v praxi, podporovat odbornou diskusi vyučujících k různým formám naplňování ŠVP.
- Na úrovni metodických setkání ředitelů ZUŠ se zaměřit mj. na řešení problému dodržení hodinových dotací určených dobíhajícími učebními plány nebo ŠVP ve výuce kolektivní či souborové hry (obtížné zapojování velkého množství klavíristů do těchto předmětů).
- Průběžně sledovat a udržovat kontakty s absolventy formou společných setkání v ZUŠ, motivačních besed, koncertů a společných vystoupení současných žáků a absolventů školy.
- Sledovat příklady inspirativní praxe pro možné využití v dalších školách, např. projekt výuky pro seniory v dopoledních hodinách, speciální taneční průprava vozíčkářů a příprava pro účast na veřejných vystoupeních nebo soutěžích.
- Systematicky zkvalitňovat hodnocení individuálních vzdělávacích výsledků, odstraňovat formalismus a nastavit hodnoticí procesy v souladu se ŠVP. Aplikovat účinné pedagogické přístupy vedoucí k individualizaci vzdělávání a kompetencím stanoveným v RVP ZUV.
- Neakcentovat pouze výkonovou složku žáka, provádět průběžné hodnocení žákovského výkonu s využíváním rozpětí hodnoticí škály. Stanovit objektivní formu hodnocení vzhledem ke skutečně dosaženým výsledkům jednotlivých žáků, využívat další možnosti práce s mimořádně nadanými žáky.
- Při sestavování věkově rozdílných skupin (ročníků) minimalizovat věkový rozptyl žáků, při zařazování žáků více zohledňovat věkovou kategorii.

## 6 Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání nevede k ucelenému systému vzdělávání a k dosažení určitého stupně vzdělání doloženého certifikátem. Poskytuje služby a umožňuje aktivity, které doplňují vzdělávání ve školách. Orientuje se na činnosti, které podporují rozvoj osobnosti účastníků, jejich talentu i nadání. Umožňuje vyvážit zejména psychickou zátěž účastníků, učí je smysluplně trávit svůj volný čas, nenásilnou formou buduje u nich pozitivní sociální vztahy, a tím přispívá podstatně k prevenci rizikových jevů. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních, ve střediscích volného času (SVC), školních družinách (ŠD) a školních klubech (ŠK). Školská zařízení pro zájmové vzdělávání jsou součástí výchovně-vzdělávací soustavy.

Střediska volného času zahrnují stanice zájmové činnosti a domy dětí a mládeže. Vykonnávají činnost po celý školní rok, i ve dnech, kdy neprobíhá školní vyučování. Nabízejí rekreační a výchovně-vzdělávací aktivity pro všechny věkové kategorie a sociální skupiny. Organizují výměnné pobyty a zapojují se do celostátních soutěží. Poskytují odbornou, osvětovou, metodickou podporu i poradenství v oblasti volného času účastníkům, samozřejmě školám a školským zařízením. Mají tendenci stát se komunitním centrem regionu.

Školská zařízení postupně inovují své školní vzdělávací programy (ŠVP) podle požadavků veřejnosti a zřizovatelů. Upravené ŠVP podporují těsnější napojení na školy, rozšíření nabídky i zapojení většího počtu účastníků. Pomáhají naplňovat vzdělávací cíle stanovené rámcovými vzdělávacími programy. ŠVP se podle typů školských zařízení liší. Školní vzdělávací programy pro školní družinu a klub vycházejí zpravidla ze vzdělávacích programů škol, s nimiž tvoří jednu organizaci, a jsou určeny užší skupině účastníků. Často mají totožný název, nebo jsou přílohou školního vzdělávacího programu školy. Rozvíjí zejména vzdělávací oblasti, které mají blízko k průřezovým tématům (environmentální, osobnostní, sociální, multikulturní, sportovní, mediální).

Školní vzdělávací programy středisek volného času mají vazbu na regionální vzdělávání, ale zaměřují se na širší veřejnost (od dětských center až po seniory). Kromě pravidelných zájmových aktivit kladou důraz na táborovou a příležitostnou činnost, na péči o nadané účastníky, osvětovou a informační činnost i pořádání přehlídek a soutěží.

Střediska volného času se také zapojují do evropské sítě Mezinárodní ceny vévody z Edinburghu, která podporuje mladé lidi ve věku 14–25 let na celém světě v rozvíjení jejich dovedností a aktivním využívání volného času. Program je postavený na čtyřech oblastech, do nichž se mladí lidé dobrovolně zapojují: rozvoj individuálních dovedností, dobrovolnictví, sport a dobrodružná expedice. Každá oblast má tři úrovně náročnosti. Po úspěšném zvládnutí zvolené úrovně programu získají účastníci Bronzovou, Stříbrnou či Zlatou cenu vévody z Edinburghu v podobě certifikátu s mezinárodní platností.

Střediska volného času zřizují také Informační centra pro mládež (ICM), která shromažďují informace v oblasti práce, vzdělávání, cestování. Pořádají kulturní a vzdělávací akce, semináře a workshopy. Zabývají se poskytováním informací z bezpečných informačních zdrojů. Na evropské úrovni jsou součástí organizace Eryica, která sdružuje národní informační sítě. Zájemcům poskytují bezplatně a anonymně informace a poradenské služby.

Od 1. června 2016 nabyla účinnosti vyhláška č. 54/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 274/2009 Sb., o školských zařízeních, u nichž se nejvyšší počty dětí, žáků a studentů nebo jiných obdobných jednotek vedených v rejstříku škol a školských zařízení neuvádějí. Novela spočívá v opětovném uvádění údaje vedeném ve školském rejstříku o nejvyšším povoleném počtu žáků ve školním klubu.

Nejčastějším zřizovatelem školských zařízení jsou obce nebo svazek obcí, a to jak v případě školních družin a klubů, tak v případě středisek volného času.

Tabulka 52

## Počet a podíl jednotlivých hodnocených zařízení podle zřizovatele

Zřizovatel	SVČ	ŠD/ŠK	Podíl (v %)	Celkem
Obec	88	614	87,1	702
Kraj	13	33	5,7	46
Soukromník	4	32	4,5	36
Církev	10	12	2,7	22
Celkem	115	691	100	806

Česká školní inspekce uskutečnila ve školním roce 2015/2016 celkem 806 vstupů do školských zařízení poskytujících zájmové vzdělávání. Inspekce ve střediscích volného času proběhly samostatně, ve školní družině a školním klubu jako součást komplexních inspekcí škol. Proto se některé údaje vztahují na celou organizaci.

Tabulka 53

## Počet a podíl jednotlivých hodnocených zařízení

Typ zařízení	Počet zařízení	Podíl (v %)
ŠD	623	77,3
ŠK	68	8,4
SVČ	115	14,3
Celkem	806	100

## 6.1

**Podmínky zájmového vzdělávání**

## 6.1.1 Zařízení a účastníci v zájmovém vzdělávání

V období školních roků 2013/2014 až 2015/2016 dochází trvale k celkovému navyšování počtu školských zařízení pro zájmové vzdělávání i počtu jejich účastníků.

S nárůstem počtu žáků v základních školách došlo současně také ke zvýšení celkového počtu školních družin a školních klubů i zapsaných účastníků. Do školních družin a školních klubů dochází téměř výhradně žáci jedné základní školy.

## Vývoj nárůstu počtu školních družin a školních klubů

Školní družina/školní klub/účastníci	2013/2014	2014/2015	2015/2016	Trend
Počet družin	3 981	4 004	4 020	+
Počet klubů	540	552	572	+
Zapsaní účastníci školní družina	284 177	301 990	317 740	+
Z 1. stupně ZŠ	278 280	295 914	311 354	+
Z 2. stupně ZŠ	4 064	3 981	3 679	-
Z přípravných tříd	1 833	2 095	2 582	+
Zapsaní účastníci školní klub	44 547	44 873	46 980	+
Z 1. stupně ZŠ	18 068	17 300	18 768	+
Z 2. stupně ZŠ	26 456	27 561	28 171	+
Z přípravných tříd	23	12	41	+

Ve sledovaném období činil nárůst počtu účastníků u školních družin 11,7 % a 5,7 % u školních klubů. O 10,5 % se snížil pouze počet žáků docházejících do školní družiny z 2. stupně základní školy.

O umístění žáků do školních družin je velký zájem, který dlouhodobě převyšuje jejich volnou kapacitu. Přednostně jsou přijímáni žáci převážně 1.–3. ročníku. Kritérii pro jejich zařazení do školní družiny jsou většinou věk, dojíždění, zohlednění sourozeneckých vazeb, sociální úroveň a zaměstnanost zákonných zástupců. Zpravidla závažnější problémy s umístěním zájemců vznikají ve městech a větších školách. Ředitelé škol se snaží navýšit kapacity školních družin. Navyšování ale povolují kraje jen ve výjimečných případech. Ve většině inspektovaných škol byly školní družiny naplněny na stanovenou kapacitu (100 %). Situace v počtu přijatých žáků do školních družin se ale postupně zlepšuje.

Trend období školních roků 2013/2014 až 2015/2016 v počtu středisek volného času je stejný jako u školních družin a školních klubů.

## Vývoj nárůstu počtu středisek volného času

Střediska volného času	2013/2014	2014/2015	2015/2016	Trend
Počet domů dětí a mládeže, stanic zájmových činností	312	312	321	+
Počet zájmových útvarů	23 741	23 997	25 349	+
Počet přijatých účastníků	270 699	272 744	290 047	+

Patrný je nárůst počtu všech sledovaných ukazatelů. Markantnější je zvýšení počtu zájmových útvarů a s tím spojený nárůst množství účastníků pravidelné zájmové činnosti.

Nedostatku volných míst pro zájemce o umístění ve školních družinách státních škol začaly využívat nově vzniklé soukromé instituce, které nepřijatým zájemcům nabízejí své služby. Další alternativou pro ně jsou střediska volného času zřizovaná městy. V rámci spolupráce se zřizovatelem organizují střediska volného času placené pravidelné denní kluby. Úplata za klub je ve stejné výši jako ve školní družině. Kluby tak svým způsobem nahrazují práci školní družiny. Umožňují zřizovateli umístění dalších skupin zájemců v době mimo vyučování.

## 6.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zájmovém vzdělávání

Prostorové a materiální podmínky v navštívených školských zařízeních byly zpravidla na očekávané úrovni a jejich stav se trvale zkvalitňuje. Dochází k průběžné obměně materiálního vybavení i vylepšování kulturnosti prostředí. ČŠI hodnotila prostorové a ma-



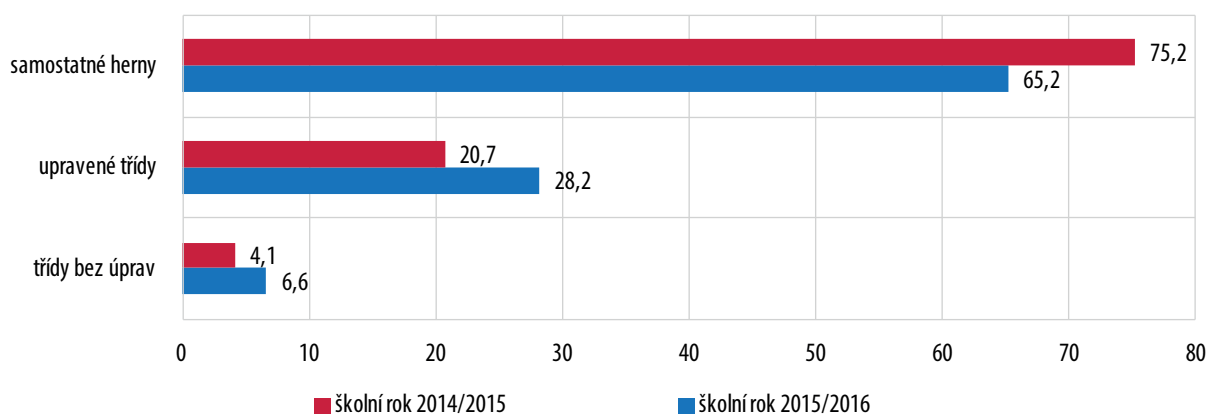
teriální podmínky jako vhodné a umožňující vzdělávání podle všech oblastí ŠVP celkem u 99 % školských zařízení. Jen u minima konstatovala, že zjištěné podmínky neumožňují plnit ŠVP. Nejčastěji se jednalo o nepostačující herny (nedostačující plochy pro spontánní a relaxační činnosti) a úpravu venkovních prostor (hřiště, školní dvůr, zahrada). Méně výhrad směřovalo vůči materiálnímu vybavení školských zařízení. Hodnocení potvrzuje i vyjádření ředitelů školských zařízení, z nichž 92,2 % pozitivně hodnotí pracovní zázemí pedagogů a jen 7,8 % se vyjadřuje negativně k počtu vyhovujících pomůcek.

Ve většině škol jsou pro provoz školní družiny a školního klubu vyhrazeny samostatné místnosti přizpůsobené pouze jejich aktivitám. Velikost těchto prostor závisí na možnostech školy. Vzhledem k navýšení počtu žáků velmi často probíhá činnost školní družiny kromě samostatných heren i v kmenových třídách, tak aby školní družinu mohlo navštěvovat co nejvíce žáků.

Zvyšování celkového počtu školních družin a školních klubů i zapsaných účastníků se odrazil v úrovni jejich prostorových podmínek. Ve srovnání se školním rokem 2014/2015 klesl podíl samostatných heren o 10 %. Naopak se zvýšil podíl upravených tříd o 7,5 % a tříd bez úprav o 2,5 %. Narůst těchto dvou ukazatelů způsobuje snaha škol zvýšit kapacitu družin bez stavebních úprav a přijmout co nejvyšší počet uchazečů. Často jsou družiny a kluby dislokovány ve více sledovaných prostorách.

Graf 54

Prostory využívané školními družinami a školními kluby – podíl zařízení (v %)



Využívání dalších prostor úzce souvisí s obsahem školního vzdělávacího programu školní družiny a klubu a jeho nosnými tématy. Pro plnění dílčích úkolů jsou proto často využívány i specializované pracovní školy. Pro pohybové a relaxační aktivity mají účastníci k dispozici sportovní a venkovní areály školy. V případě chybějících venkovních ploch školy slouží dostatečně pohybovým aktivitám jiné prostory (místní sportovní areály a okolní prostředí školy).

Tabulka 56

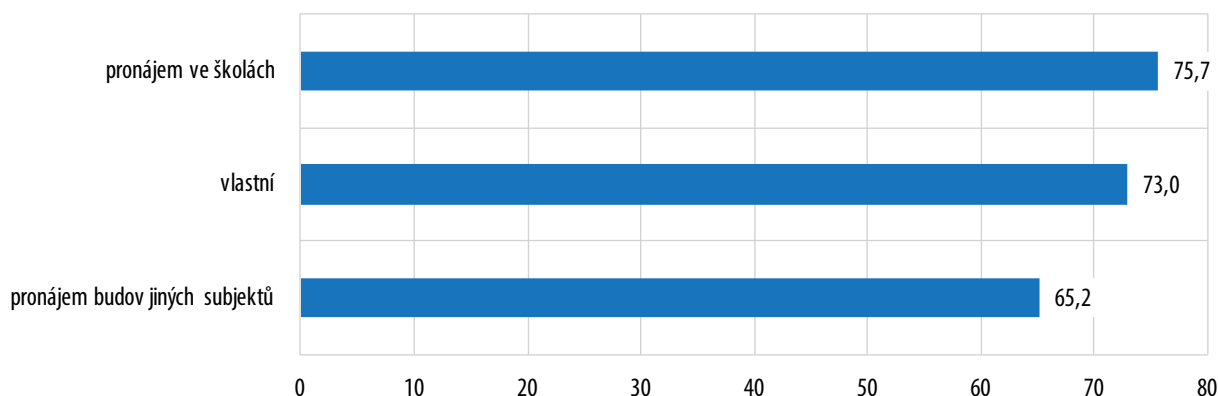
Využití dalších prostor pro aktivity školních družin a školních klubů – podíl zařízení (v %)

Název prostoru	Podíl
Tělocvična	81,8
Školní hřiště	72,9
Školní zahrada	68,2
Počítačová pracovna	53,5
Jiné učebny	50,7
Školní knihovna	38,7
Cvičná kuchyně	29,9
Jiné prostory	18,2

Střediska volného času provozují svoje aktivity v odlišných prostorových podmínkách. Aby mohla rozšiřovat svoji nabídku, musí kromě prostor ve svých areálech pronajímat ke své činnosti i další plochy. Největší podíl z nich tvoří tělocvičny, hřiště, plavecké a zimní stadiony.

Graf 55

Prostory využívané SVC – podíl zařízení (v %)



Oproti školnímu roku 2014/2015 se změnil podíl jednotlivých ukazatelů. O 11,2 % klesl podíl středisek, která využívají vlastní prostory, o 12,5 % stoupl počet pronájmů od škol a o 23,1 % počet pronájmů od dalších subjektů. Každé středisko kombinuje podle zaměření více prostorových variant. V důsledku to znamená, že velká část činnosti SVC probíhá mimo areály středisek. Změna údajů souvisí i se vstupem nových subjektů s minimálními vlastními prostory do oblasti zájmového vzdělávání. Trvalým problémem je u středisek volného času zajištění prostor pro spontánní činnosti.

Šetření ČŠI prokázalo, že nově zprovozněné klubovny i pracovny mají charakter víceúčelových heren. Nadstandardně jsou školská zařízení vybavena spotřebním materiálem a pomůckami. Stále platí, že část pomůcek, zvláště specifického charakteru, si připravují sami pedagogičtí pracovníci. Standardní vybavení mají sportovní útvary. Pracovní zázemí pedagogických pracovníků mají lepší pedagogové volného času ve SVC. Příležitost mají SVC v zajištění vlastních hudebních nástrojů, výukových softwarů a učebnic cizích jazyků, krojů a tanečních úborů u divadelních a tanečních souborů.

Dlouhodobě klade ČŠI při hodnocení činnosti školských zařízení důraz na úroveň zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví účastníků zájmového vzdělávání. Zjišťování ČŠI se zaměřuje na případná bezpečnostní rizika využívaných prostor zařízení a podporu zdravého životního prostředí. Bylo zaznamenáno porušení právních předpisů v oblasti bezpečnosti prostor určených pro zájmové vzdělávání u 4,3 % zařízení. Jednalo se o sníženou míru bezpečnosti u heren i společných prostor (chodby, šatny, sociální zařízení). U středisek volného času někteří vedoucí zájmových útvarů nebyli způsobilí k právním úkonům (mladší 18 let) a v případě školních družin se jednalo o překročení kapacity oddělení ŠD a převádění dětí ze škol do zájmových zařízení.

Vzhledem k bezproblémové integraci zdravotně postižených žáků byla negativním zjištěním skutečnost, že v inspektovaných zařízeních je účastníkům činnosti bezbariérový přístup umožněn jen ve 27,4 % SVC a ve 22,7 % ŠD a ŠK. Stavebně technické úpravy, které umožňují bezbariérový přístup, mělo oproti školnímu roku 2014/2015 méně SVC (o 4,2 %). U školních družin a školních klubů zůstal stav zachován. Školská zařízení předchází tomuto omezení účastníků organizačně zajišťováním činnosti v přístupných prostorech. V případech docházky zájemce s handicapem školská zařízení eliminují také tento nedostatek zajištěním individuální pomoci (personál zařízení, asistent, účastníci).

Vedení školských zařízení pravidelně vyhodnocuje úroveň materiálně-technického zabezpečení, usiluje o udržení dobrého technického stavu materiálních podmínek vzdělávání a jejich průběžné zkvalitňování. Při realizované hospitační činnosti ČŠI sledovala, zda prostorové uspořádání a materiální vybavení odpovídá vzdělávacím cílům a realizovaným činnostem účastníků a vedoucích. Pouze v malé části hospitovaných hodin zjistila ČŠI neodpovídající úroveň tohoto aspektu.

Celkově pracovníci ČŠI vyhodnotili střediska volného času jako bezpečná a vstřícná místa pro poskytování zájmového vzdělávání. Výbornou úroveň mělo 3,1 %, očekávanou úroveň 92,7 %, úroveň vyžadující zlepšení 2,1 % a nevyhovující úroveň 2,1 % zařízení.

### 6.1.3 Finanční podmínky v zájmovém vzdělávání

Zájmové vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání, a proto ho lze dle § 123 odst. 2 školského zákona poskytovat za úplatu. Úplata za školské služby a vzdělávání je jedním z finančních zdrojů právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení.

Financování školských zařízení se podle typu diametrálně liší. Školní družiny a školní kluby využívají převážně finanční prostředky ze státního rozpočtu a z úplaty za poskytování školských služeb a vzdělávání. Nejčastější další formou podpory jsou dotace poskytnuté rodičovskými sdruženími a sponzorování zákonnými zástupci žáka. Přestože se proti školnímu roku 2014/2015 zvýšil počet školních družin a školních klubů, které se snaží získat další zdroje financování, ještě 37,5 % z nich tuto možnost nevyužívá. Prostředky z dalších zdrojů jsou zpravidla využívány pro celou organizaci. Úplata za školské služby a vzdělávání také není plně využívána pro financování školních klubů a školních družin, ale některé školy z ní částečně sanují činnost celé organizace. Výše úplaty se liší podle možností a zájmu zřizovatele a podle regionu.

Tabulka 57

#### Měsíční výše úplaty za školské služby a vzdělávání podle typu zřizovatele

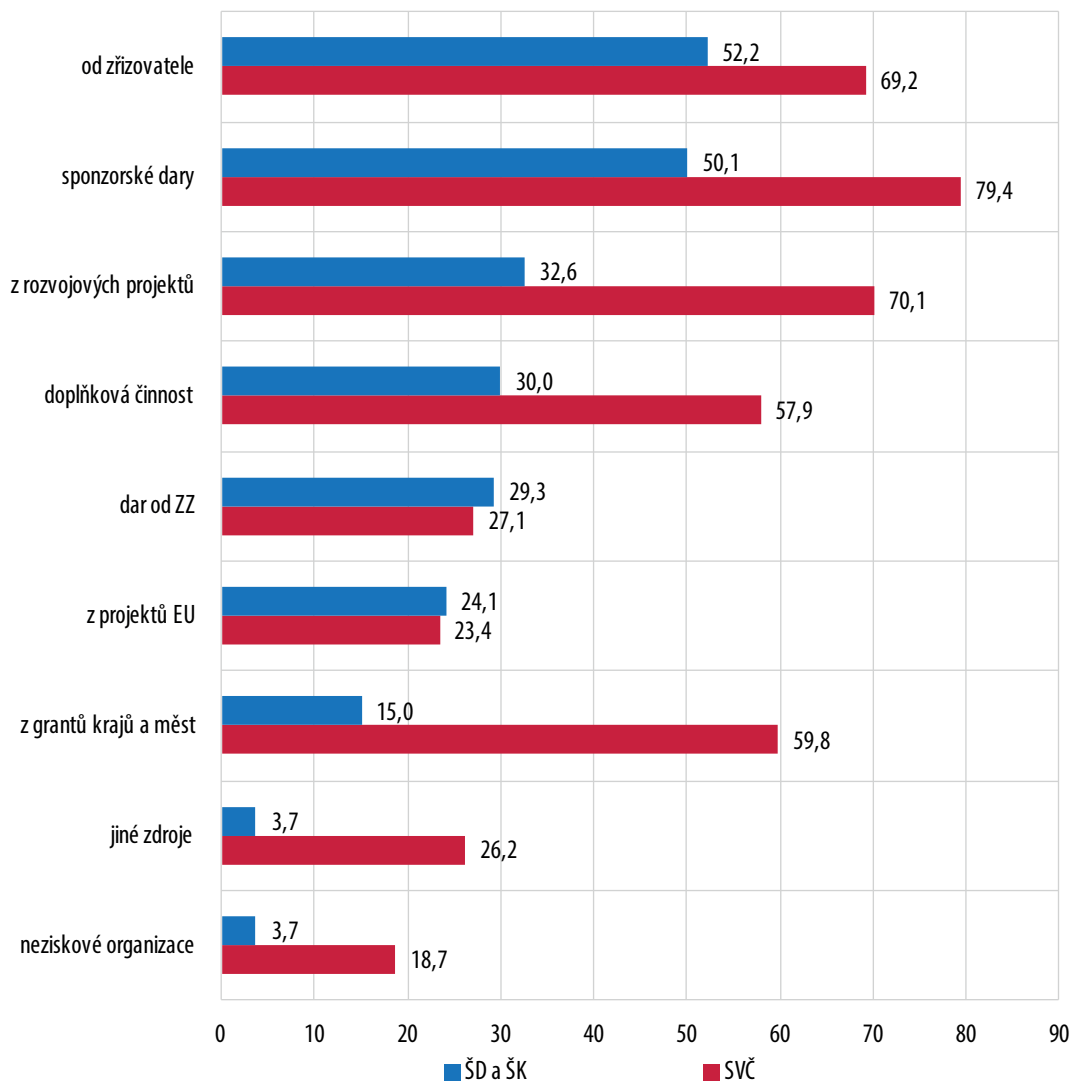
Zřizovatel	Podíl ŠD a ŠK (v %)	Max. úplata (v Kč)	Min. úplata (v Kč)	Průměr. úplata (v Kč)
Obec	91,5	500	0	91,0
Kraj	3,7	250	0	62,5
Soukromník	3,5	1 000	0	253,0
Církev	1,2	125	0	44,0
Státní správa	0,1	120	0	120,0

Žádnou úplatu nevybírá 11,5 % z kontrolovaných školních družin a školních klubů. Úplatu nepožadují zpravidla školy v menších spádových obcích s nedostatkem žáků. Touto finanční pobídkou se snaží získat další děti do školy.

Naopak 93,0 % ředitelů středisek volného času se snažilo vedle finančních prostředků poskytnutých z veřejných zdrojů úspěšně získat i další finanční zdroje pro zlepšování činnosti zařízení. Pro SVČ platí, že veškeré další zdroje čerpají výhradně na svoji činnost. Střediska volného času výši úplaty za pravidelnou zájmovou činnost (kroužky) stanovují s ohledem na sociální úroveň oblasti, kde působí.

Školská zařízení využívají zpravidla současně několik zdrojů financování. Kategorii „jiné zdroje“ tvoří především prostředky získané od úřadů práce a různých nadačních fondů. Střediska volného času jsou úspěšné při získání prostředků zejména z rozvojových projektů, sponzorských darů, grantů kraje a měst a doplňkové činnosti. Nově začínají střediska volného času zřizovaná zejména krajem a obcemi získávat další prostředky na činnost pronájem svých prostor různým organizacím, zpravidla pracujícími s dětmi a mládeží (např. mateřská centra).

## Nejčastější zdroje finančních prostředků školských zařízení – podíl zařízení (v %)



Ke slabým stránkám finančních podmínek školních klubů a školních družin (mimo kompetenci ředitelů) patří nedostatečné platové ohodnocení vychovatelů. Školy se často chovají ekonomicky, a proto dochází ke spojování oddělení školních družin. Nejčastěji probíhá spojování při ranní činnosti před vyučováním a zpravidla po 15. hodině, kdy odcházejí žáci domů. K zajištění činnosti stačí menší počet vychovatelů, proto dochází ke snížení jejich úvazků.

Přestože zajištění středisek volného času je lepší, financování některých oblastí není dostatečné. Část SVC nezvládá zajištění vlastních hudebních nástrojů, výukových softwarů a učebnic pro cizí jazyky, krojí a tanečních úborů u divadelních a tanečních souborů, dopravu na soutěže. Tyto položky hradí nad rámec úplaty zpravidla účastníci nebo jejich rodiče.

Až na výjimky bylo využití finančních prostředků školskými zařízeními hodnoceno Českou školní inspekcí jako účelné.

## 6.1.4 Personální podmínky v zájmovém vzdělávání

Ve školním roce 2015/2016 se zvýšil podíl kvalifikovaných vychovatelů a pedagogů volného času. Mezi vychovateli školních družin a klubů stoupl počet mužů. Po 1. lednu 2015 začali ředitelé školských zařízení uplatňovat výjimky ze zákona č. 563/2004 Sb. pro vychovatele ŠD/ŠK a pedagogy ve střediscích volného času. Využívají zejména úpravy týkající

se zaměstnávání výkonných umělců a uznávaných odborných pracovníků. Stejně výjimky v případě, že ředitel nemůže zajistit kvalifikovaného pedagoga a na nezbytně nutnou dobu přijímají do pracovního poměru i pedagogy bez potřebné kvalifikace.

V hodnocených ŠD/ŠK vykonávalo činnost vychovatele celkem 1 604 pedagogických pracovníků. Podíl kvalifikovaných vychovatelů opět mírně stoupl a činil 93,4 %.

Tabulka 58

Porovnání kvalifikovanosti ve sledovaném období ve školních dužinách a klubech

Školní rok	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Podíl kvalifikovaných pracovníků (v %)	81,8	92,4	93,4

Ve střediscích volného času vykonávají komplexní přímou výchovnou činnost interní pedagogičtí pracovníci a dílčí přímou výchovnou činnost externí pedagogičtí pracovníci. Ve sledovaných střediscích volného času pracovalo 635 interních pedagogů volného času. Oproti školnímu roku 2014/2015 rovněž stoupl o 9,9 % podíl pedagogů splňujících podmínky odborné kvalifikace.

Tabulka 59

Porovnání kvalifikovanosti ve sledovaném období ve střediscích volného času

Školní rok	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Podíl kvalifikovaných pracovníků (v %)	68,3	87,9	97,8

Počet externích pedagogů volného času vykonávajících dílčí výchovně-vzdělávací činnost byl 4 740.

Porušení právních předpisů v oblasti personálního zabezpečení zájmového vzdělávání došlo u 33 školských zařízení, což činilo 4,1 % kontrolovaných zařízení. Nejčastějším porušením byly chybějící předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka podle § 3 a § 32 zákona č. 563/2004 Sb. (ve 30 případech).

Osvědčuje se získávání nových pedagogů volného času z řad bývalých účastníků zájmového vzdělávání. Nedostatkem personální oblasti je chybějící příprava pedagogů volného času v oblasti identifikace, rozvoje a uplatnění nadání. Nabídka dalšího vzdělávání také postrádá aktivity v oblasti práce asistentů pro sociálně znevýhodněné žáky.

Pracovníci ČŠI zjistili, že ředitelé na získání odborné kvalifikace kladou stále velký důraz, protože zodpovídají za kvalitu vzdělávání, které školské zařízení poskytuje. Úspěšně se daří zajistit zájmové vzdělání pracovníky splňujícími předpoklady odborné kvalifikace. Zvyšuje se i podíl kvalifikovaných externích pedagogických pracovníků. Nastavený systém jejich přípravy, vedení a rozvoje (proškolení mentory) zvyšuje jejich počty. Menší problém způsobuje jejich fluktuace. Očekávanou úroveň má spolupráce mezi pedagogy a komunikace s účastníky vzdělávání i se zákonnými zástupci.

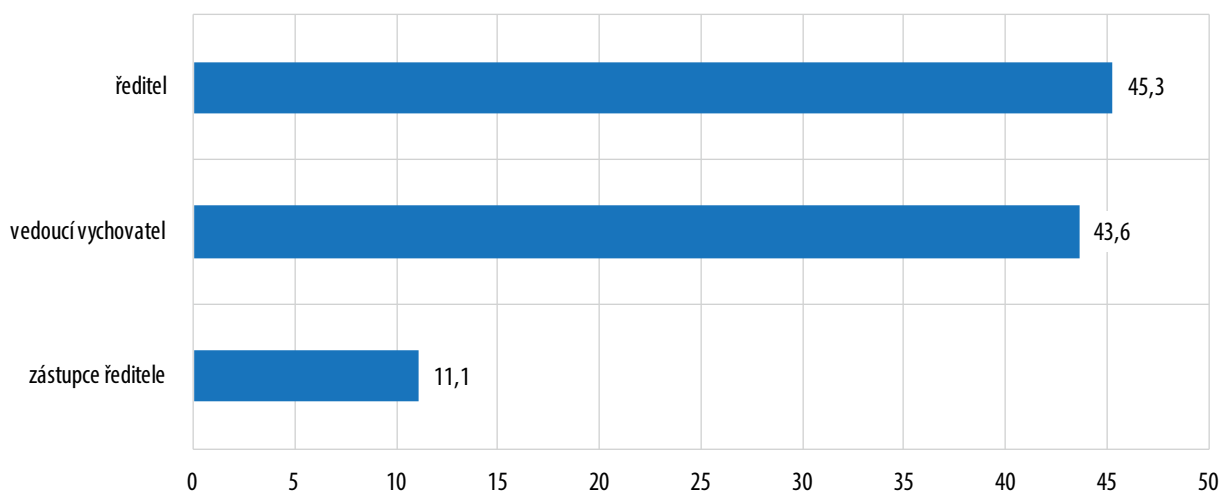
### 6.1.5 Řízení školského zařízení pro zájmové vzdělávání

System organizace řízení u většiny školských zařízení vycházel ze součinnosti vedení a vedoucích jednotlivých oddělení, případně vedoucích zájmových útvarů. Mezi silné stránky školních družin a školních klubů patří operativnost řízení. K pozitivním zjištěním patří, že většina ředitelů škol se v posledních dvou letech pravidelně vzdělávala. Mezi nejčastější oblasti studia patřilo řízení školského zařízení, ekonomická a finanční oblast, právní předpisy a BOZ, kde účast dosahovala téměř 50 %. Naopak studium v oblasti vzdělávání žáků se SVP, prevence rizikových jevů nebo inkluzivní vzdělávání dosáhlo jen 10 %.

System řízení školních družin a klubů, které jsou součástí školy, ovlivňuje zejména velikost celé organizace. Proti školnímu roku 2014/2015 se zvýšil o 10 % podíl na řízení u vedoucích vychovatelů a snížil se u ředitelů škol.

Graf 57

Řízení školní družiny – podíl zařízení (v %)



V případě, že školní družinu nebo klub řídí ředitel školy a současně je jmenován vedoucí vychovatel, často chybí zejména zajištění potřebné koordinace jejich činnosti a kontroly.

Na úrovni zpracování školních vzdělávacích programů pro zájmové vzdělávání se projevuje nedostatečná nebo chybějící nabídka vzdělávání pro vedoucí vychovatele. Negativním zjištěním je podceňování významu školského zařízení vedením školy a nedůsledná kontrolní činnost ve ŠD.

Mezi silné stránky středisek volného času patří propagace zařízení, ve většině případů i kvalitní nabídka volnočasových aktivit a spolupráce s partnery. Jasně formulovanou a realizovanou strategii rozvoje, na které se podílejí i zaměstnanci zařízení, má 97,9 % SVČ (výborná, očekávaná úroveň). V 94,7 % (výborná a očekávaná úroveň) vedení střediska aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje činnost a přijímá účinná opatření. Stejný počet má jasně stanovená pravidla, která dodržuje. Slabou stránkou ve střediscích volného času je orientace vedoucích pracovníků v právních předpisech.

Ve školním roce 2015/2016 bylo vypsané konkurzní řízení na místo ředitele střediska volného času v 18 případech.

Tabulka 60

Důvod vypsání konkurzu

Důvod vypsání konkurzu	Počet SVČ
Ukončení pracovního poměru ze strany ředitele školského zařízení	13
Odvolání ředitele školského zařízení z funkce	1
Ukončení funkčního období ředitele školského zařízení	1
Jiné (uvolnění z funkce z jiných důvodů – rezignace, úmrtí)	3
<b>Celkem</b>	<b>18</b>

Do 18 konkurzních řízení se přihlásilo celkem 67 uchazečů na místo ředitele střediska volného času.



Tabulka 61

## Postup jmenování nových ředitelů středisek volného času

	Počet SVČ
Jmenován uchazeč z 1. místa pořadí	15
Jmenován uchazeč z jiného místa pořadí	2
Nebyl jmenován žádný uchazeč	1
Celkem	18

## 6.2

## Průběh zájmového vzdělávání

## 6.2.1 Realizované formy a vzdělávací metody

Jedním z nejdůležitějších inspekčních nástrojů pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání byly inspekční hospitace. Pracovníci ČŠI uskutečnili ve školním roce 2015/2016 v 806 školských zařízeních celkem 2 116 hospitačních vstupů.

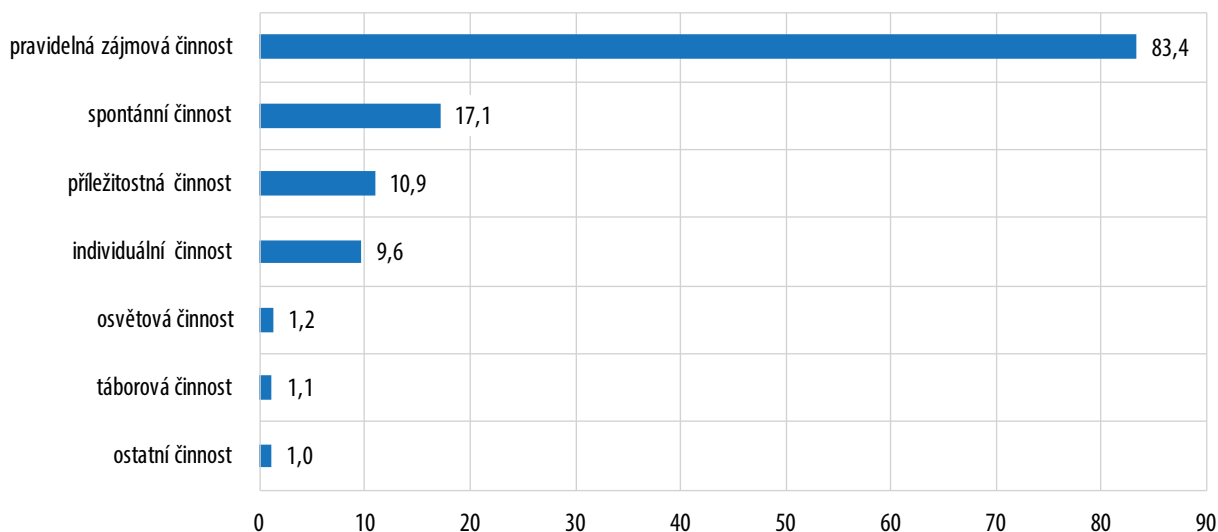
Tabulka 62

## Počet a podíl hospitačních vstupů podle druhu školských zařízení

Druh zařízení	Počet hodin	Podíl (v %)
Školní družina	893	42,2
Školní klub	67	3,2
Dům dětí a mládeže	1 153	54,5
Stanice zájmové činnosti	3	0,1
Celkem	2 116	100,0

Pracovníci ČŠI měli možnost sledovat všechny formy zájmového vzdělávání. S ohledem na strukturu činnosti školních družin a klubů i středisek volného času a termíny hospitační činnosti byla nejčastěji hodnocenou aktivitou pravidelná zájmová činnost. Průměrný počet přihlášených účastníků ve školních družinách dosahoval 25,4, počet přítomných účastníků dosáhl 17,4. Ve střediscích volného času byl stav nižší, počet přihlášených činil 12,3 a počet přítomných 9,4 účastníka zájmového vzdělávání.

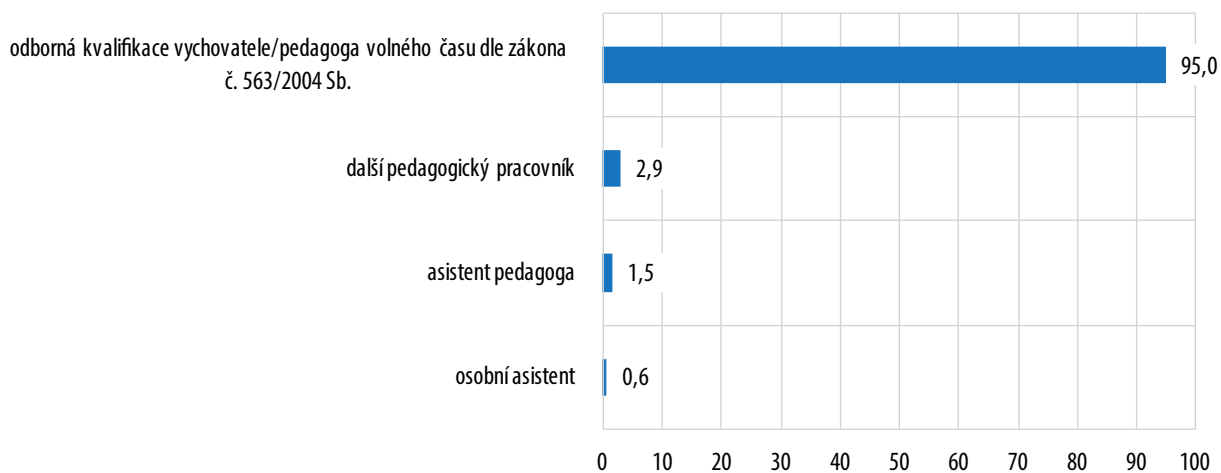
## Sledované formy (činnosti) v zájmových zařízeních – podíl hospitací (v %)



Hospitační činnost v ŠD/ŠK prokázala, že úroveň vzdělávání byla očekávaná až výborná. Převládaly řízené, spontánní a oddychové činnosti. Často byla aplikovaná skupinová práce. Zvýšil se podíl využití netradičních forem a metod práce (situační, inscenační, didaktické hry). Účastníci se v hospitovaných činnostech cítili velmi dobře. Zadané úkoly plnili se zaujetím. Pokud nechtěli pracovat podle plánu, mohli vykonávat individuálně jinou aktivitu. Komunikace účastníků probíhala neformálně. Mohli měnit skupiny, volně se po hernách pohybovat. Vychovatelé vedli sledované činnosti v souladu s pedagogikou volného času.

Hodnocené aktivity řídili pedagogové volného času nebo vychovatelé, kteří splňovali předpoklady odborné kvalifikace podle zákona č. 543/2004 Sb. v 91,2 %. Ve srovnání s loňským rokem se procento kvalifikovaných pedagogických pracovníků téměř nezměnilo. Rapidně se zvýšil počet a struktura pracovníků poskytujících podporu účastníkům se speciálními vzdělávacími potřebami.

## Pedagogičtí pracovníci při zájmových činnostech – podíl hospitací (v %)



Použité metody a formy práce aplikované vychovateli a pedagogy volného času umožňovaly naplňování vzdělávacích cílů ŠVP a rozvoj klíčových kompetencí účastníků zájmového vzdělávání. Patrná byla snaha o aktivní zapojování co nejvyššího počtu účastníků. Dostatečná pozornost byla věnována prevenci rizikového chování účastníků zájmového vzdělávacího

ni. Pedagogové vedli účastníky k pocitu zdravého sebevědomí, správnému sebehodnocení, stanovení reálných cílů v životě, k poznávání sebe sama. Nejlepší odezvu u účastníků měly výchovné postupy založené na intenzivním prožitku.

Ze sledovaných hodin ve ŠD/ŠK byla patrná kvalitní příprava pedagogů na výuku a úzká spolupráce vychovatelů s třídními učiteli na zpracování témat hodin a projektů. Často navazovala přímo na výuku. Příprava vycházela z vědomostí a zkušeností účastníků. Z průběhu vzdělávání bylo zřejmé, že byla u účastníků kompenzována jednostranná školní zátěž a zohledňovány specifické potřeby. Průběh vzdělávání ve sledovaných zařízeních pozitivně ovlivnily zlepšující se personální podmínky i organizace činností. Cíleně byly aplikovány různé metody aktivního sociálního učení. Individuální přístup k účastníkům zájmového vzdělávání byl samozřejmostí. Jen minimálně byly použity frontální postupy. Zlepšení vyžaduje oblast práce se žáky nadanými a talentovanými. V průběhu vzdělávání nejsou činnosti dostatečně diferencované, chybí aktivity podporující rozvíjení osobnosti všech účastníků a nenabízí uplatnění pro šikovnější účastníky.

Tabulka 63

Uplatnění vzdělávacích metod a forem činnosti v ŠD/ŠK – podíl (v %)

Uplatnění následujících vzdělávacích metod a forem činnosti	Podíl ŠD/ŠK
Přiměřené časové rozvržení zájmových činností a času na odpočinek	81,9
Skupinová práce	53,7
Sportovní (pohybové) činnosti	37,7
Vycházky	24,5
Možnost zpracování domácích úkolů	21,1
Tvorba projektů	8,2
Doučování	4,1

Kromě pravidelné zájmové činnosti vykazaly školní družiny a kluby celkem 106 příležitostných aktivit, převážně sportovního, zábavného, kulturního a rekreačního charakteru, které ale tvořily pouze zlomek jejich práce.

## Průběh zájmového vzdělávání – podíl hospitací (v %)

Sledovaná oblast		Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Účinná podpora rozvoje osobnosti	ŠD	57,3	41,6	1,0	0,1
	ŠK	59,7	40,3	0,0	0,0
	DDM	70,7	28,3	1,0	0,1
Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím aktivit zájmového vzdělávání	ŠD	49,7	49,1	1,2	0,0
	ŠK	61,2	37,3	1,5	0,0
	DDM	61,9	36,9	1,3	0,0
Budování příznivého a bezpečného klimatu ve školském zařízení	ŠD	74,1	25,2	0,7	0,0
	ŠK	73,1	26,9	0,0	0,0
	DDM	80,7	18,9	0,4	0,0
Individuální přístup k účastníkům	ŠD	65,1	32,3	2,6	0,0
	ŠK	76,1	22,4	1,5	0,0
	DDM	78,9	19,0	1,9	0,2
Inkluze účastníků se SVP (kde byli přítomni)	ŠD	55,9	40,4	3,2	0,6
	ŠK	56,8	40,5	2,7	0,0
	DDM	55,3	41,0	3,7	0,0
Rozvoj nadání účastníků	ŠD	36,8	59,0	3,9	0,3
	ŠK	50,7	49,3	0,0	0,0
	DDM	68,2	30,0	1,7	0,1

Nejméně pozornosti věnovali stejně jako ve školním roce 2014/2015 pedagogové rozvoji nadání účastníků, i když podíl úspěšnosti narostl u ŠD/ŠK téměř o 10 %. Stejně jako vloni největší důraz kladli pedagogové na budování příznivého a bezpečného klimatu školského zařízení. Úspěšná byla snaha o inkluzivní vzdělávání v jednotlivých odděleních ŠD/ŠK s účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami, což koresponduje se zvýšeným počtem dalších pedagogických pracovníků do činnosti skupin. Sledovaná účelnost převažujících vyučovacích forem a metod vzhledem ke stanovenému vzdělávacímu cíli, věku a individuálním potřebám žáků byla vyhodnocena jako efektivní.

Při sledovaných aktivitách ve střediscích volného času bylo patrné příznivé a bezpečné klima, uplatňovaný individuální přístup, cílený rozvoj zájmů účastníků a pozitivní vnější motivace. SVC při zájmovém vzdělávání podchycovala a rozvíjela nadání a talent žáků, kterým byla věnována individuální podpora formou diferenciací zájmového vzdělávání. Podpora nadaných žáků byla patrná nejen v oblasti výtvarné, pracovní, hudební a pohybové, ale i technické a přírodovědné.

Všechna střediska volného času organizují zejména příležitostnou výchovnou, vzdělávací, zájmovou a tematickou rekreační činnost nespojenou s pobytem mimo místo vzdělávání.

Tabulka 65

## Příležitostné akce ve střediscích volného času – podíl zařízení (v %)

Střediska volného času organizují následující příležitostné činnosti	Podíl
Sportovní akce	94,8
Zábavné akce	91,3
Soutěže (mimo soutěže vyhlašované MŠMT)	91,3
Jiné	84,3
Rekreační akce	80,9
Besedy, přednášky	70,4
Přehlídky	64,3
Exkurze	57,4
Jednorázová školení, semináře	50,4
Koncerty	36,5
Poznávací vycházky, výlety	11,3
Kulturní akce	1,7

Struktura kategorie „jiné“ je velmi různorodá a obsahuje množství aktivit – tzv. akce na klíč, workshopy, divadelní představení, výstavy, projekty, preventivní programy atd. Kromě příležitostné činnosti organizují střediska volného času podle vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, další formy vzdělávání.

Tabulka 66

## Formy činností ve střediscích volného času – podíl zařízení (v %)

SVČ organizuje	Podíl
Pravidelná zájmová činnost	100,0
Táborová činnost	96,5
Spontánní činnost	88,7
Osvětová činnost	82,6
Individuální činnost	76,5

Kromě těchto forem SVČ připravují vzdělávací aktivity pro školy (výukové programy) a organizování předmětových soutěží a olympiád vyhlašovaných MŠMT ČR. Podílí se na metodické i odborné pomoci pro zájemce o práci s dětmi a mládeží. Negativem je, že mnoho činností je limitováno prostorovým upořádáním heren. Silnou stránkou je entuziasmus a pozitivní vztah vychovatelů k účastníkům zájmového vzdělávání.

Pozitivem vzdělávání ve školských zařízeních je záměrné zadávání praktických úkolů a činností pedagogy. Spolupráce v menších formálních skupinách podporuje u účastníků rozvoj komunikačních dovedností. Umožňuje navázání nových sociálních kontaktů.

## 6.3

## Výsledky zájmového vzdělávání

Základem kvalitních výsledků účastníků zájmového vzdělávání je odpovídající nabídka aktivit. Činnost ŠD/ŠK se zaměřuje zpravidla na výstupy školního vzdělávacího programu. Spektrum nabídky SVČ se operativně mění. Kopíruje aktuální trendy a poptávku veřejnosti

(skateboard, digitální fotografie, tanečně-sportovní aktivity, moderní tance). V rámci inkluzivního vzdělávání se objevují útvary, které nabízí pomoc dětem s výukovými problémy, nápravná cvičení handicapovým jedincům, logopedickou nápravu atd.

Až 98 % SVC průběžně získává informace o posunech výsledků každého účastníka a reaguje na ně účinnými opatřeními. Dosahované výsledky účastníků jsou v korelaci s výstupy obsaženými ve školních vzdělávacích programech. Prostřednictvím vhodně volených pedagogických postupů účastníci naplňují stanovené klíčové kompetence vymezené v ŠVP. Zvolené metody a formy zájmového vzdělání umožňují dosáhnout účastníkům dobrých výsledků i vzhledem k jejich specifickým potřebám a k uspokojení jejich individuálních zájmů.

Podpora motivace účastníků byla nadstandardní. Jedním z nejdůležitějších motivačních prvků byl zájem účastníků. Činnost probíhala zpravidla v edukačně podnětném prostředí. Dosahování kvalitních výsledků umožnila svoboda výběru činnosti a dobrovolná účast na činnosti.

Účastníci získávají větší schopnost sebekontroly, zkvalitňují sebeobslužné činnosti. Patrný je rozvoj a kultivace jejich osobnosti. Získávají větší sebevědomí, dokážou veřejně prezentovat výsledky své práce. Zlepšuje se schopnost jejich sebeevaluace i hodnocení svých spolupracovníků. Při praktických činnostech získali širokou škálu teoretických poznatků a praktických dovedností. Ovládali naplánovat si postup činnosti a pracovního procesu. Důležitým prvkem bylo, že pochopili při pracovním přetíženi nutnost odreagovat se a při sportovních výkonech ovládat uvolnění a relaxaci.

Všechna školská zařízení s větším či menším úspěchem prezentují své výsledky na veřejnosti. Často ve spojení s aktivitami zřizovatele. Zapojení účastníků do života obce nebo regionu podporuje u nich občanskou angažovanost. Na společných akcích předvádějí výsledky své činnosti (akademie, výstavy, přehlídky, dětské dny, tradiční svátky). Většinu těchto veřejných akcí využívají současně školská zařízení jako náborové. Samostatnou kapitolu tvoří úspěchy účastníků v soutěžích a olympiádách. Zejména střediska volného času v souladu se zaměřením své pravidelné činnosti absolvují řadu přehlídek. O jejich kvalitní práci svědčí pravidelná umístění na republikové i mezinárodní úrovni.

Pracovníci ČŠI konstatovali, že nejdůležitějším faktorem při jakékoli hodnocené činnosti byla dobrovolná aktivita účastníků. O jejich zájmu svědčila naplněnost zájmových útvarů a účast. Školská zařízení poskytují úspěšně řadu alternativ k aktivnímu vyplnění volného času účastníků.

## Závěry

### Pozitivní zjištění

- Nabídka zájmového vzdělávání reaguje operativně na společenské změny, požadavky a potřeby zájemců. Charakterizuje ji mimořádná obsahová rozmanitost a efektivní spolupráce a partnerství s dalšími školskými organizacemi.
- Otevřenost přístupu k zájmovému vzdělávání a zapojení široké veřejnosti do soutěží i příležitostných aktivit.
- Zajištění všestranného rozvoje talentu a zájmu účastníků zájmového vzdělávání a získávání dovedností a vědomostí neformálním vzděláváním.
- Činnost Informačních center pro mládež a otevřená klubová činnost.
- Příznivé klima drtivě většiny školských zařízení, zaujetí, tvořivost a pracovní úsilí pedagogických pracovníků.
- Zvyšující se počet školských zařízení a zapojení vyššího počtu účastníků do zájmového vzdělávání.
- Nárůst pedagogických pracovníků splňujících předpoklad odborné kvalifikace.

## Negativní zjištění

- U většiny budov určených pro zájmové vzdělávání přetrvává absence bezbariérového přístupu, což u mnoha školských zařízení limituje zapojení tělesně handicapovaných účastníků do zájmového vzdělávání.
- Vzhledem k nárůstu účastníků školních družin je stále mnoho oddělení umístěno v kmenových třídách školy, což znamená horší psychohygienické podmínky (účastníci jsou stále ve stejném prostředí, horší relaxace, horší přístup k hrám, nedostatek prostoru pro spontánní a odpočinkové aktivity).
- Problémem je zajištění financování zájmového vzdělávání – zejména školních družin a klubů – a absence dalších pedagogických pracovníků při činnosti (asistent pedagoga, psycholog, speciální pedagog).
- Nedostatky zjištěné v průběhu zájmového vzdělávání zčásti souvisely se zapojením pedagogických pracovníků bez splnění předpokladu odborné kvalifikace, zejména u externích pedagogických pracovníků.
- Činnost školských zařízení negativně ovlivňuje jejich dopravní dostupnost a s tím spojené předčasné odchody účastníků.
- Chybí vzdělávací semináře zaměřené na problematiku vzdělávání účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami a aktivní spolupráce se školskými poradenskými zařízeními za účelem zajištění kvalitního zájmového vzdělávání těchto účastníků.

## Doporučení pro zájmové vzdělávání

### Úroveň zařízení:

- Využívat nové trendy v pravidelné zájmové činnosti. Zařazovat do nabídky pohybové aktivity dle zájmu účastníků (paintball, kickbox, hip hop, mix dance, cykloturistika) a kroužky „netradičního“ zaměření (geocaching, lukostřelba, pro tělesně postižené, pro žáky se SVP).
- Zaměřit se na účelné využívání místních podmínek (materiálních i personálních) a na otevřenou klubovou činnost zejména pro starší žáky a mládež.
- Zintenzivnit a zkvalitnit spolupráci školského zařízení (v případě školního klubu a školní družiny) s vedením školy.
- Zaměřit se na propojování zájmového vzdělávání se ŠVP školy zejména v těch oblastech, které se tradičně mohou dobře uplatnit ve ŠZ (například podpora sociální gramotnosti, průřezové oblasti, vzdělávací oblast Člověk a svět práce nebo Umění a kultura).
- Využít pro tvorbu i inovace ŠVP nástroje InspIS ŠVP, který připravila ČŠI a k jehož využití pro školská zařízení pro zájmové vzdělávání jsou připravena i školení.

### Úroveň zřizovatele a systému:

- Zastavit útlum zájmových útvarů s technickým zaměřením a zvýšit zájem o tradiční činnosti (modelářství, turistika, chovatelství, včelařství atd.).
- Problematiku dalšího vzdělávání v rámci inkluze zaměřit na práci s účastníky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a aktivní spolupráci se školskými poradenskými zařízeními za účelem zajištění kvalitního zájmového vzdělávání žákům se SVP.
- Připravit vzdělávání pro vedoucí vychovatele zejména s ohledem na zpracování školních vzdělávacích programů.
- Soustředit se na propojování zájmového vzdělávání se školami v místě. K tomu využít i realizaci místních akčních plánů.



## 7 Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče jsou určena dětem a mládeži ve věku 3–18 let, popřípadě nezaopatřeným osobám starším 18 let, které se připravují na budoucí povolání, a to až do 26 let jejich věku. Jejich hlavním účelem je zajištění vzdělávání a výchovné péče pro umístěné děti. Hlavním cílem této péče je opětovné zařazení dítěte do běžného vzdělávacího procesu, jeho návrat zpět do původní rodiny, je-li to možné, popřípadě jeho umístění do náhradní rodinné péče. Během jeho pobytu v zařízení jsou cílem konkrétní odborné činnosti se samotným dítětem vedoucí k jeho duševní rovnováze a dobrému zdravotnímu i duševnímu zdraví. Jedná se o vzdělávací a výchovné aktivity s dítětem, které se vyznačují narušeným vnímáním i projevováním citů, deprivované v důsledku jeho nevhodného nebo nepodnětného rodinného prostředí, negativním vztahem k sobě nebo okolí a podobně. Všechny tyto činnosti vyžadují odbornou kvalifikaci pro speciálně pedagogickou a psychologickou péči, nebo také terapeutickou práci s dítětem. Existuje i vnitřní specializace zařízení se zaměřením na specifickou odbornou péči vyplývající ze zvláštností dané skupiny, např. se zaměřením na matky s dětmi, na závislostní chování, na ochrannou výchovu, na děti vyžadující výchovně-léčebnou péči apod.

Děti umístěné v zařízeních pro závažné poruchy chování (dětský domov se školou nebo výchovný ústav) se zpravidla vzdělávají ve školách, které jsou zřízeny jako součást zařízení. Při dětských domovech se školou jsou zřízeny základní školy, kde jsou žáci vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, popřípadě jeho přílohy, nebo RVP pro základní školy speciální. Při výchovných ústavech jsou zřizovány školy poskytující střední vzdělání v různých oborech vzdělávání a v různé délce trvání od jednoho roku do tří let. Nabídka oborů i délky studia umožňuje dětem získání vysvědčení o závěrečné zkoušce nebo výučního listu, aby byly schopny po ukončení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy se uplatnit v co největší míře na trhu práce. Často již zletilí žáci zůstávají na základě smlouvy v zařízení, aby střední školu dokončili, někteří i pokračují v dalším studiu ve školách mimo zařízení a rozšiřují si vzdělání ve svém oboru ve vyšším stupni vzdělávání. Výchovně vzdělávací proces probíhá v těchto zařízeních celodenně.

S účinností od 1. února 2016 byly Výnosem ministryně školství zavedeny Standardy kvality péče o děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, jejichž účelem je nastavení a udržení srovnatelné úrovně kvality poskytované péče v jednotlivých zařízeních napříč celou Českou republikou a zvyšování kvality péče o děti v těchto zařízeních. Definují základní kritéria kvality péče a zároveň naznačují směr vývoje kvality poskytovaných služeb. Vycházejí z aktuálních vědeckých poznatků a poznatků z praxe. Jsou použitelné pro široké spektrum různých typů ústavních zařízení (dětský domov, dětský domov se školou, diagnostický ústav, výchovný ústav, střediska výchovné péče). Standardy nemají za cíl péči o děti unifikovat v obsahovém slova smyslu, proto nespécifikují konkrétní výchovné metody a postupy. Svým nastavením a strukturou umožňují jednotlivým zařízením si zvolit, vytvořit a rozvíjet vlastní přístup k péči o děti v ústavních zařízeních. Inspekční činnost České školní inspekce probíhala podle Standardů kvality péče v ústavních zařízeních zřizovaných MŠMT od data jejich účinnosti.

ČŠI ve školním roce 2015/2016 vykonala inspekční činnost ve 119 zařízeních, která měla 129 součástí. V dětském domově provedla inspekční činnost v 86 případech, v dětském domově se školou v 16 případech, ve výchovném ústavu v 15 případech, ve středisku výchovné péče v devíti případech a v diagnostickém ústavu ve třech případech.

## Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

### 7.1.1 Děti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ve školním roce 2015/2016 fungovalo v České republice celkem 266 zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Z toho bylo 144 dětských domovů, dále 28 dětských domovů se školou, 28 výchovných ústavů, 13 diagnostických ústavů, 52 středisek výchovné péče a jedno specializované zařízení pro děti cizince. Zřizovatelem dětských domovů je nejčastěji kraj, ostatní zařízení zřizuje zpravidla MŠMT. Soukromý zřizovatel pak provozuje pouze zanedbatelnou část těchto zařízení. Oproti loňskému školnímu roku byl počet zařízení snížen o dvě (jeden výchovný ústav, jeden dětský domov se školou). K nárůstu došlo u středisek výchovné péče o 11, což je v souladu s Národní strategií ochrany práv dětí, jejímž hlavním cílem je posílení preventivní složky práce s ohroženými dětmi a jejich rodinami a podpora a rozvoj dostupnosti souvisejících služeb.

Ve školním roce 2015/2016 bylo ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy umístěno celkem 6 482 dětí. Nejvíce dětí bylo umístěno v dětských domovech, 65,7 %. Ve výchovných ústavech a dětských domovech se školou bylo umístěno 16,8 %, resp. 11,4 % ze všech umístěných dětí. Ve školním roce 2014/2015 bylo umístěno 6 495, tj. o 13 dětí více. Rozložení dětí v jednotlivých typech školských zařízení bylo téměř shodné jako v předchozím školním roce.

Tabulka 67

Počty dětí v jednotlivých typech školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV ve školním roce 2015/2016

Sledovaný parametr ČR (Statistika MŠMT)	Zařízení pro výkon ÚV, OV		Děti a mládež	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Celkem	213	100,0	6 482	100,0
Dětský domov	144	67,6	4 260	65,7
Dětský domov se školou	28	13,1	741	11,4
Výchovný ústav	28	13,1	1 089	16,8
Diagnostický ústav	13	6,1	392	6,0

Nadále pokračuje trend zvyšování počtů dětí mladších tří let, většinou na základě sourozeneckých vztahů, a dětí starších 18 let, které jsou v zařízení na základě smlouvy mezi dítětem a zařízením po dobu přípravy na povolání.

### 7.1.2 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Většina navštívených zařízení (112 zařízení) splňuje materiální, technické a hygienické podmínky pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. V sedmi zařízeních bylo zjištěno, že materiální podmínky neodpovídají kapacitě a potřebám dětí.

Prostorové uspořádání a vybavení zařízení bylo ve většině navštívených zařízení bezpečným místem pro umístění dětí, zaměstnance i ostatní osoby. Většinou se podobalo fungování běžné domácnosti v míře přiměřené typu zařízení a potřebám dětí, v osmi zařízeních bylo vnitřní vybavení spíše internátního typu. Jednalo se především o vybavení rodinných nebo výchovných skupin starším nábytkem, popř. byl zaznamenán nedostatek pomůcek pro vzdělávací činnosti nebo mimoškolní aktivity. Možnost uzamknout si svoje osobní věci není stále ještě běžnou věcí, v 16 % navštívených zařízení bylo zjištěno, že děti neměly v zařízení prostor pro to, aby si mohly uchovávat své osobní věci uzamčené a měly k nim přístup.

## Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky – podíl zařízení (v %)

Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky zařízení	Podíl
Splňuje materiální podmínky	94,1
Má postupy k zajištění bezpečnosti dětí zachovávající jeho soukromí	92,4
Má stanovena pravidla stavebně technických prvků (užívá-li je)	77,3
Prostorové uspořádání a vybavení se podobá běžné domácnosti	93,3
Splňuje hygienické podmínky	98,3
Splňuje technické podmínky	99,2
Má bezbariérový přístup	31,1

Zjištěné ukazatele dokladují, že většina školských zařízení usiluje o zajištění bezpečného prostředí dětem, zaměstnancům i ostatním osobám oprávněným k pohybu v prostorách zařízení podle jeho typu a specifických podmínek. Zařízení mají zpracován systém úrazové prevence i opatření prevence všech forem rizikového chování, jeho úroveň je však rozdílná, osciluje od obecné roviny po přehled konkrétních kroků. Intimita soukromého prostoru dětí je ve valné většině respektována s ohledem na jejich věk, mentální úroveň a zdravotní stav. Většina zařízení identifikuje bezpečnostní rizika a vytváří podmínky pro zdravý vývoj dětí. Děti jsou prokazatelně seznamovány se zásadami bezpečnosti a ochrany zdraví při školních i mimoškolních činnostech, s riziky při mimoškolních aktivitách, sportu a v době školních prázdnin.

Využívání stavebně technických prvků anebo audiovizuálních systémů nemělo správně ošetřeno 27 školských zařízení. Nejčastěji neměla zařízení specifikována pravidla jejich použití nebo prokazatelně neseznámila děti či zaměstnance o jejich umístění a využívání.

V souladu se školním vzdělávacím programem školská zařízení vyhodnocují stav materiálních podmínek, který umožňuje vzdělávání každého dítěte dle jeho individuálních potřeb. Značné rezervy jsou v zajištění bezbariérového přístupu, kdy dvě třetiny navštívených zařízení jej nezajišťovaly.

### 7.1.3 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Finanční podmínky téměř všech zařízení pokrývaly základní chod školských zařízení. Chyběla však rezerva na mimořádné události či havárie. Většina ředitelů (95 %) vyhledává další možné zdroje finančních prostředků, nejčastěji od sponzorů a nadací, prostřednictvím další hospodářské činnosti nebo účastí ve vyhlášených projektech. Souhrnné sponzorské dary činily za tento školní rok 27 989 558 Kč. Tyto finanční prostředky byly využívány hlavně na podporu dětí při jejich vzdělávání, programy na přípravu pro vstup do samostatného života, zájmové aktivity mimo zařízení, rekreační pobytové činnosti o prázdninách, popř. modernizaci vybavení a materiálních podmínek.

Vyplácení částek kapesného, osobních darů a věcné pomoci nebo peněžitého příspěvku dítěti probíhalo v souladu s právním předpisem u 116 zařízení, ve 3 zařízeních bylo v rozporu s právním předpisem. V jednom případě byla nesprávně stanovena výše kapesného, ve dvou případech bylo vyžadováno placení některých služeb nebo oprav z kapesného nad stanovenou výší.

### 7.1.4 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ve všech navštívených školských zařízeních splňoval ředitel předpoklady pro výkon funkce dle znění zákona č. 563/2004 Sb. Kritéria kvalifikačních předpokladů pro výkon práce

pedagogických pracovníků splňovalo 71,4 % pedagogů. 97,5 % všech zaměstnanců školských zařízení splňovalo bezúhonnost, ve třech případech bylo zjištěno porušení zákonných předpisů. Kritérium psychické způsobilosti nesplňovalo 9,2 % pedagogických pracovníků. V oblasti kvalifikovanosti došlo k mírnému zlepšení, což bylo způsobeno i novelou zákona o pedagogických pracovnících. Problémy se získáváním kvalifikovaných pedagogů však v některých regionech nadále přetrvávají. Diagnostické ústavy, výchovné ústavy a dětské domovy se školou využívaly k zajištění péče o děti vlastního speciálního pedagoga – etopeda a psychologa v 93%, dvě školská zařízení určená pro děti s různou formou a stupněm poruchy chování tyto specialisty nezaměstnávala. Dětské domovy využívaly pro potřeby zajištění systematické a intervenční specializované péče alespoň jednoho odborníka v 20,7 %, popř. využívali specialistů spádových diagnostických ústavů či specialistů zaměstnaných na jinou formu pracovního poměru. Alespoň jeden pedagogický pracovník absolvoval určitou formu psychoterapeutického výcviku v 28,6 % navštívených zařízení, vyšší počet těchto pedagogů se vyskytoval v diagnostických ústavech a výchovných ústavech. Podmínky pro profesní rozvoj pedagogů byly v kontrolovaných zařízeních hodnoceny na úrovni výborná, očekávaná nebo vyžadující zlepšení v 99,2 %, v jednom případě bylo školské zařízení hodnoceno na úrovni nevyhovující. Pravidelné hodnocení a monitoring pracovníků provádělo 98,4 % školských zařízení, ve dvou případech však tyto činnosti byly také hodnoceny úrovní nevyhovující.

Na vlastní profesní rozvoj kladlo důraz vedení všech navštívených zařízení. Plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků byly nejčastěji zaměřeny na studium k získání kvalifikačních předpokladů, na vzdělávací aktivity pro oblast prevence rizikového chování, na dovednosti v oblasti různých terapií či odborné práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### 7.1.5 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Většina navštívených školských zařízení respektovala organizační hlediska řízení daného subjektu. V případě porušení právních předpisů byla školskému zařízení stanovena adekvátní lhůta pro jejich odstranění či prevenci, méně závažné nedostatky byly odstraněny v průběhu inspekční činnosti.

Porušení povinností ředitele školského zařízení bylo zaznamenáno v osmi případech, v oblasti vedení povinné dokumentace ve 13 případech a v oblasti organizace výchovně-vzdělávací činnosti v pěti případech (počet pedagogických pracovníků u rodinné či výchovné skupiny, počet dětí v rodinné či výchovné skupině či organizace noční služby). Ve 12 případech bylo zjištěno porušení v oblasti školního vzdělávacího programu, kdy nejčastějšími nedostatky bylo neuvedení cíle vzdělávání, jeho časový průběh nebo specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Většina školských zařízení zaváděla či vhodně využívala vnitřních elektronických systémů jak pro komunikaci mezi zaměstnanci, předávání informací, tak k vedení některé povinné dokumentace (kniha denní evidence, programy rozvoje dítěte, hlášení o útěcích). Porušení v oblasti ochrany osobních a citlivých údajů nebylo zjištěno.

Práva a povinnosti dětí byly ve vnitřních řádech školských zařízení deklarovány v zákoném rozsahu, v praxi nebyla práva dětí dodržována jedním školským zařízením. Zdravý vývoj dětí a předcházení vzniku sociálně patologických jevů věnovala školská zařízení náležitou pozornost, nedostatky však byly zjištěny v 3,4 % navštívených zařízeních. Obsahy programů rozvoje osobnosti dětí byly školskými zařízeními zpracovávány a vyhodnocovány, u čtyř zařízení bylo zjištěno pochybení. Nejčastějším nedostatkem byla formálnost programu, kdy byl sice vypracován, ale pedagogové s ním průběžně nepracovali.

V některých zařízeních (hlavně dětské domovy) zajišťovali stravování dětí zaměstnanci za pomoci dětí, obdobně jako v rodině. Ve 12 z nich jsme zaznamenali porušení vyhlášky o stravování, kdy nebylo zaručeno kvalitní stravování po celý den. Nejčastěji nebyla večeře hlavním jídlem (hlavní chod, nápoj a případně doplněk) nebo zařízení neplnilo výživové normy.

Spolupráce školských zařízení s jinými subjekty byla až na jednu výjimku funkční. V jednom případě bylo také zjištěno, že školské zařízení nemělo účinná opatření proti zneužití moci a postavení pracovníků vůči dětem nebo osobám odpovědným za výchovu. Přijímání dětí školská zařízení uskutečňovala za úzké spolupráce ředitele, etopeda, sociální pracovníce a vychovatele, při přijetí a dále v průběhu péče zařízení poskytovala dětem informace o chodu zařízení a o naplňování jejich práv a o jejich povinnostech, v těchto oblastech nebyly zjištěny nedostatky. Všechna navštívená školská zařízení podporovala společné umístění sourozenců a pro jejich blízké soužití utvářela adekvátní podmínky. Dvě navštívená školská zařízení neměla zpracovány postupy výkonu péče o děti. Podmínky pro vytvoření nebo udržování kontaktu dítěte s rodinou a blízkými osobami aktivně vytvářelo 99,2 % zařízení. Ve čtyřech případech školské zařízení nevedlo záznamy o realizovaných opatřeních ve výchově u dětí a nezakládalo je do osobního spisu dítěte. Ochranu osobního prostoru a soukromí dítěte nedostatečně zajišťovalo 6,7 % zařízení. Osm zařízení nemělo zřízený žádný samosprávný orgán, ostatní zařízení (93,3 %) jej zřízený mají a využívají jej, nejčastěji ve formě dětského parlamentu.

Všechna navštívená školská zařízení nejen připravovala děti na samostatný život, ale také vyhodnocovala potřeby dětí pro samostatný život a nastavovala postupy k podpoře úspěšného přechodu dětí do samostatného života („rozhodně ano“ 59 %, „spíše ano“ 41 %). Vzdělávání zletilých nezaopatřených osob (18–26letých) neumožňovalo 10 školských zařízení. Poradenství pro mladého dospělého, který opustí péči a následnou podporu, spíše nebo vůbec neuplatňovalo 5 % zařízení.

Většina zařízení má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, která je srozumitelná pro pedagogy i rodiče (80,7 %). Většina zařízení je bezpečným místem pro výchovu a vzdělávání, umožňuje vhodnou komunikaci všech aktérů a spolupracuje s partnery (79,8 %), hlavně zřizovatelem a školskou radou. Vedení aktivně řídilo, kontrolovalo a vyhodnocovalo všechny činnosti zařízení v 67,2 %, v 11,8 % byla řízení vyhodnocena jako vyžadující zlepšení, v necelých 2 % bylo řízení vyhodnoceno jako nevyhovující. V 8,4 % bylo však hodnoceno jako výborné. O zlepšování popř. účelné využívání materiálních podmínek usilovalo 92,6 % ředitelů, v 8,4 % zařízení tato oblast vyžadovala zlepšení. Při hodnocení kvalifikovanosti, odborné zdatnosti a profesionality bylo zjištěno, že 12,6 % zařízení vyžaduje zlepšení.

## 7.2

### Průběh v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

ČŠI realizovala ve školním roce 2015/2016 ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy celkem 666 hospitací. Prostorové a materiální podmínky ve valné většině hodnocených zařízení odpovídaly kapacitě a potřebám umístěných dětí (94,1 %). Většina zařízení rovněž uplatňovala takové postupy k zajištění bezpečnosti dětí, které v co největší míře zachovávaly jejich soukromí i svobodný a samostatný pohyb (92,4 %). Prostorové uspořádání se podobalo fungování běžné domácnosti (v přiměřené míře typu zařízení) v 93,3 %. Téměř čtvrtina hodnocených zařízení (22,7 %), která užívala k zajištění ochrany stavebně technické prvky anebo audiovizuální systémy, však neměla přesně specifikována pravidla jejich použití, nebo s těmito pravidly prokazatelně neseznámila umístěné děti nebo zaměstnance.

Sledované aktivity byly vhodně přizpůsobeny specifickým potřebám dětí v 69,8 %, jejich cíl a obsah byl pro potřeby těchto dětí uzpůsoben v 80,8 % sledovaných činností.

Tabulka 69

## Složka výchovy sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Složka výchovy sledované činnosti	Podíl
Rozumová	58,4
Mravní	25,9
Tělesná	19,2
Estetická	23,7
Pracovní	36,5
Ekologická	3,3
Dramatická	2,4
Ekonomická	1,5

Zaznamenané činnosti nejčastěji rozvíjely rozumovou složku při 58,4 % hospitací, pracovní složku při 36,5 % hospitací a estetickou při 23,7 % a tělesnou při 19,2 % hospitací. Ekologická složka výchovy byla rozvíjena při 3,3 % hospitací, rozvoj ekonomické složky byl zaznamenán pouze při 1,5 % hospitací.

Tabulka 70

## Typ sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Typ sledované činnosti	Podíl
Sportovní	16,8
Rekreační	15,2
Pracovní	25,3
Výtvarná	19,0
Příprava na vyučování	38,6
Vycházka	5,7
Volná činnost (nejčastěji sledování televize, stolní hry, práce na počítači)	17,3
Jiná činnost (nejčastěji komunitní sezení, stolování)	19,0

Nejčastěji byla hospitována příprava na vyučování (38,6 % hospitací), pracovní (25,3 % hospitací) a výtvarné činnosti (19 % hospitací). Psychoterapeutické techniky, individuální nebo skupinové pohovory s dětmi se nejčastěji objevovaly v diagnostických a výchovných ústavech. Hlavní odpolední činnosti byly často doplněny návštěvami zájmových útvarů podle zájmů nebo nadání dětí, v zařízení nebo mimo ně.

Tabulka 71

## Forma sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Forma sledované činnosti	Podíl
Individuální práce	67,7
Hromadné působení (skupinová práce)	39,3
Spolupráce vychovatele a dětí	69,7
Výchovné projekty	3,6
Společné řešení projektů nebo problémových situací	13,5
Aktivity dětí mimo zařízení	6,9
Aktivity jiných institucí, organizací	1,2



Nejčastější formou sledované činnosti byla spolupráce vychovatele a dětí v 69,7 % hospitací, individuální práce při 67,7 % hospitací a skupinová práce při 39,3 % hospitací. Mírně se oproti loňskému školnímu roku zvýšily aktivity dětí mimo zařízení (o 3 %) a počet výchovných projektů (rovněž o 3 %), výrazněji společné řešení problémů (o 7 %).

Tabulka 72

Použité metody ve sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Použité metody ve sledované činnosti	Podíl
Příklad	47,6
Povzbuzování	79,8
Potlačování	6,8
Cvičení	22,1
Přesvědčování	21,8
Kooperace	25,8
Metoda požadavku	32,7
Metoda režimu	26,6
Soutěže	12,0
Rituály	7,4
Hodnocení	24,8
Metoda inscenační	1,2
Metoda situační	6,9

Z použitých metod ve sledované činnosti bylo nejčastěji používáno povzbuzování v 79,8 % případů a příklad v 46,6 % případů. Téměř dvojnásobný nárůst oproti minulému školnímu roku byl zaznamenán u metody požadavku (32,7 %), více než dvojnásobný nárůst u metody režimu (26,6 %). Poměrně málo byly využívány metody, které vyžadují zapojení proškoleného pracovníka, jako je metoda rituálu (7,4 %), metoda inscenační (1,2 %) a situační (6,9 %). Tyto metody byly uplatňovány pouze u sledovaných psychoterapeutických činností. Jinak byly sledované činnosti vedeny odborně správně a účelně vzhledem ke stanovenému vzdělávacímu cíli, věku a individuálním potřebám dětí.

Tabulka 73

Místo sledované činnosti – podíl hospitací (v %)

Místo sledované činnosti	Podíl
Obývací pokoj	48,9
Klubovna	17,1
Ložnice	20,4
Hřiště	9,5
Zahrada	11,6
Mimo zařízení (nejčastěji vycházky do města)	6,3
Specializovaná místnost (nejčastěji místnost s počítači)	5,4

Místa sledovaných činností byla volena v návaznosti na využitou formu nebo metodu činnosti a určený vzdělávací cíl. Nejčastěji to byl obývací pokoj při 48,9 % hospitací, překvapivě ložnice při 20,7 % hospitací (nárůst proti loňskému školnímu roku o 5 %) a klubovna 17,1 % hospitací. Hřiště (9,5 %) a zahrada (11,6 %) jako místo sledované činnosti vykazují naopak



pokles o 5 % oproti loňskému školnímu roku. Ve většině případů byly děti aktivní a měly o sledované činnosti zájem (97,3 %), panovala příjemná atmosféra, děti měly možnost vyjádřit k činnosti svůj názor. Velmi pozitivní bylo, že 84,8 % sledované činnosti bylo propojeno s možností praktického využití v běžném životě. Nedostatkem v některých zařízeních byla absence zpětné vazby prostřednictvím zhodnocení činnosti dětmi, které chybělo při 58,7 % hospitací, popř. sebehodnocení dětí, které chybělo při 42,5 % hospitací.

Tabulka 74

Sledovaná činnost rozvíjela – podíl hospitací (v %)

Sledovaná činnost rozvíjela	Podíl
Dětskou kreativitu	36,9
Samostatnost	67,4
Schopnost spolupráce	47,4
Práci s informacemi	26,9
Kritické myšlení a schopnost argumentace	15,8
Technické dovednosti	14,9
Multikulturní výchovu	3,8
Environmentální výchovu	6,5

Nejčastěji sledované činnosti rozvíjely samostatnost dětí, což bylo zaznamenáno v 67,4 % hospitací, schopnost spolupráce v 47,4 % hospitací a kreativitu v 36,9 % hospitací. Téměř se zdvojnásobilo kritické myšlení a schopnost argumentace (schopnost vlastního názoru a náhledu), které bylo sledováno při 15,8 % hospitací. Stejně jako v loňském školním roce bylo sledováno, že při poměrně malém počtu hospitací byly rozvíjeny technické dovednosti dětí (12,4 % hospitací). Přitom u 84,8 % hospitací bylo sledováno, že činnost je propojena s možnostmi praktického využití. Multikulturní a environmentální výchova byla zaznamenána při 3,8 % respektive 6,5 % hospitací.

U většiny pedagogů byla pozorována snaha vycházet z dosavadních zkušeností, ze znalosti dětí, jejich individuálních a specifických potřeb. Na děti kladli přiměřené požadavky, ověřovali si, zda jim děti rozuměly, a diskutovali s nimi o možnostech dosažení výchovně-vzdělávacího cíle. Přitom volili formy a metody práce tak, aby odpovídaly vytyčeným cílům, přičemž využívali možnosti individuální práce s dětmi nebo spolupráce dětí v malých skupinkách. Využití forem a metod bylo ve většině případů účelné, zaznamenán byl nárůst metod režimových a metody požadavku. Naopak užití metod a forem, které pracují s osobností dítěte, popř. jeho city a vůlí (metoda inscenační, situační, rituály), byly využívány poměrně málo. I když jednotlivé činnosti byly často propojeny s možností praktického využití, překvapivě málo byly využívány metody rozvíjející technické dovednosti. Mírné problémy byly zaznamenány v oblasti snahy pedagogů systematicky sledovat vývoj dětí a jeho směr, pravidelně jej zaznamenávat do programu rozvoje osobnosti a zprostředkovávat dětem zpětnou vazbu k jejich práci. Rovněž není plně využívána forma sebehodnocení dětí, popř. vzájemného hodnocení dětí ve skupině. Většina pedagogů však nabízela dětem aktivity, o které mají zájem, aktivně posilovala sebevědomí dětí, snažila se o rozvíjení pozitivních vztahů ve skupině, vedla děti k respektu a spolupráci.

## Výsledky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Většina zařízení pracuje s výsledky dětí v oblasti resocializace se snahou vybavit děti kompetencemi, které jim umožní co nejlepší začlenění do společnosti s prognózou úspěšnosti v dalším životě. Soustavně sleduje změny v psychosomatickém vývoji dítěte, navazování případně měnění jeho sociálních vazeb, informace většinou pravidelně zaznamenává do programů rozvoje osobnosti dítěte, vyhodnocuje je a realizuje taková opatření, která zvýší kvalitu výchovně-vzdělávací činnosti na celkové úrovni.

Hodnoticí systémy v jednotlivých zařízeních jsou různé a často závislé na typu školského zařízení. Oscilují od jednoduchého verbálního hodnocení, které je využíváno hlavně v dětských domovech a částečně také v některých pobytových střediscích výchovné péče, až k hodnocení přísně kvantitativnímu, které je využíváno hlavně v dětských domovech se školou a výchovných ústavech a nejčastěji je reprezentováno bodovým (kreditním) hodnocením. Důležité je naplnění základních funkcí hodnocení – informativní, formativní a motivační. Neméně důležité je, aby byl hodnoticí systém jasně definován, byl objektivní a vyvážený směrem k pozitivům a omezením, děti jej znaly a přesně se v něm orientovaly. Nejčastějším nedostatkem v praktické realizaci hodnoticího systému byla jeho nejednotnost v definování procesů, subjektivnost v posuzování některých částí a nevyváženost pozitivního a negativního hodnocení, která měla za důsledek ztrátu motivační funkce hodnocení a následný kolaps hodnocení jako systému (6,2 % zařízení).

Postupným zaváděním Standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních byla zaznamenána snaha o zkvalitnění tvorby programu rozvoje osobnosti dítěte, snaha o jeho implementaci do běžných činností dítěte i jeho pravidelné a efektivní vyhodnocování. To souvisí s postupným zaváděním klíčového pracovníka a jeho role při naplňování individuálních potřeb každého dítěte. Zlepšení bylo zjištěno i při poskytování podpory a pomoci orientace v osobním příběhu každého dítěte, včetně zachování informací, předmětů či fotografií dokumentujících jeho život před vstupem do institucionální péče i během jeho pobytu v zařízení.

Většina zařízení spolupracuje s orgány péče o dítě, podporuje kontakty dítěte s jeho biologickou rodinou, přičemž pomáhá dítěti v orientaci v někdy složitých rodinných a sociálních situacích tak, aby je dovedlo racionálně vyhodnotit a adekvátně na ně reagovat. Byla zaznamenána i snaha o omezení kontaktů s rodinou či orgány sociální péče, často pouze některými pedagogy zařízení (5 % zařízení). Zvýšená pozornost většiny zařízení byla zaznamenána v oblasti aktivit zaměřených na sociální, občanský a osobnostní rozvoj dětí. Patrná byla snaha, aby si děti získané sociální kompetence ověřily v praxi ještě před odchodem ze zařízení, např. prostřednictvím samostatného bydlení s přiměřeným dohledem, nebo přechodného bydlení mimo školské zařízení (20 zařízení má cvičné ubytování mimo zařízení). Ve větší míře než v loňském školním roce byly zaznamenány způsoby následné podpory a poradenství pro mladého dospělého, který opustí nebo opustil péči. Narůstá i počet smluv o prodlouženém pobytu, které umožňují zletilé nezaopatřené osobě dokončit vzdělávání za podmínek běžných ve školském zařízení, čímž mají lepší startovní pozici pro zařazování do běžného života a pracovního procesu.

Počet dohod o dobrovolném pobytu dítěte realizovaný ve středisku výchovné péče nebo diagnostickém ústavu se oproti loňskému roku rovněž navýšil. Je využíván hlavně zákonnými zástupci dětí, kteří řeší výchovné problémy svých dětí (3 934 klientů). Zvýšený počet byl zaznamenán i u pobytů nařízených soudem (277 klientů). Je zde patrná přímá souvislost se snahou posílit preventivní činnosti u ohrožených dětí a jejich rodin a zlepšit dostupnost těchto služeb prostřednictvím navýšení počtu středisek výchovné péče.

Odbornou speciálně pedagogickou intervencí zaznamenala ČŠI hlavně ve formách podpory, posilování a provázení dítěte. Stává se důležitým článkem práce s cílovou skupinou dětí umístěných v institucionální výchově hlavně z důvodů výrazně problémového chování.

Význam této cílené specializované pedagogické intervenční práce spočívá v podpoře získávání zdravých socializačních procesů prostřednictvím učení a posilování funkčních dovedností a jeho odolnosti vůči negativním jevům v individuálním i sociálním kontextu (rodina, blízké osoby, vrstevníci). Přímá odborná pedagogická práce s dítětem s poruchou chování je důležitým atributem nejlepšího zájmu dítěte v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Počty kmenových psychologů nebo speciálních pedagogů – etopedů – ve školských zařízeních se meziročně příliš neliší. Mnoho zařízení řeší problematiku odborné péče stále externími pracovníky. Mírně vzrůstá počet pedagogů, kteří absolvovali sebezkušnostní výcvik zaměřený na sebereflexi a terapeutické postupy v práci s cílovou skupinou (zaznamenán alespoň jeden v 28,6 % zařízení).

7.4

## Závěry

Materiální podmínky ve většině školských zařízení se průběžně zlepšují. Necelá deseti-na zařízení však má stále v této oblasti problémy. Personálně stále chybí vyšší zastoupení mužského vzoru, hlavně v dětských domovech. Většina pedagogů bez požadovaných kvalifikačních předpokladů, kteří začali studovat, studium končí. Stále však je více než deseti-na pedagogů nekvalifikovaných. V diagnostických ústavech, dětských domovech se školou a výchovných ústavech se zvyšuje zastoupení pracovníků s psychoterapeutickým výcvikem, v dětských domovech je situace nepoměrně horší. Řízení odpovídá ve většině zařízení jejich velikosti, potřebám a funkci. Některé nedostatky byly zjištěny v oblasti povinností ředitele školského zařízení a obsahu a realizaci vzdělávacího programu zařízení. Průběh vzdělávání významně ovlivňovala kvalifikovanost, odborná zdatnost a profesionalita, zájem a osobní nasazení pedagogů. Snahou mnoha zařízení je umožnit umístěným dětem podílet se na organizaci vnitřního chodu zařízení prostřednictvím některého typu spolusprávy. Zařízení se snaží přenášet určité odpovědnosti na děti, a tím se je snaží připravit na samostatný život (práce s přiměřeným rizikem).

### Doporučení

Úroveň zařízení:

- Zajistit bezpečné prostředí dětí v noci, s ohledem na prostorové podmínky a individuální potřeby dětí, pedagogickým personálem (vyjasnění pozic asistent pedagoga x bezpečnostní pracovník).
- Zajistit dostatek příležitostí pro navazování kontaktů v přirozeném sociálním prostředí (nepřiměřená doba omezování rozsahu volných vycházek, absence zapojení dětí do zájmových aktivit mimo zařízení apod.).
- V rámci prevence rizikového chování podporovat psychoterapeutické postupy, využít pozici psychologa a etepeda a zkušeností absolventů psychoterapie.
- Zaměřit se na zvýšenou péči o dítě po návratu z útěku – psycholog, etoped.
- Zkvalitnit spolupráci výchovného úseku a školy v daných zařízeních, zefektivnit předávání informací, sjednotit přístup učitelů a vychovatelů, zkvalitnit propojenost jednotlivých pracovišť v konkrétním zařízení.

Úroveň zřizovatele (MŠMT) a systému:

- Specifikovat jednotlivé typy zařízení podle poskytovaných služeb a personálního zajištění odbornými pracovníky – ochranná výchova, výchovně léčebná péče, matky s dětmi, drogově závislí aj.

- Sjednotit systém navrhování a udělování opatření ve výchově, více využívat motivační funkce opatření.
- Zpracovat metodický materiál pro poskytování výchovně léčebné péče z důvodu sjednocení poskytovaných služeb a zajištění odborné kvality.
- Vzdělávací kurz „Management řízení škol a školských zařízení“ obsahově zaměřit na ředitele zařízení pro výkon ústavní výchovy a zohlednit v něm specifika ústavních zařízení.
- Definovat způsob, rozsah, četnost a obsah metodického vedení ze strany diagnostických ústavů směrem ke svým spádovým zařízením, obsah a rozsah komplexních diagnostických zpráv, jejich využití v následném zařízení po umístění dítěte do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.
- Definovat způsob, rozsah, četnost a obsah metodického vedení ze strany zřizovatele, včetně ověřování zpětné vazby, účinnosti metodického vedení a případné aktualizace způsobu metodického vedení.
- Definovat mimořádné události a jasně stanovit postup při jejich řešení.
- Vymezit jednoznačná pravidla pro kvalitní stravování dětí, které zajišťují zaměstnanci za pomoci dětí, obdobně jako v rodině. Stanovit obsah smlouvy o poskytování plného přímého zaopatření zletilým nezaopatřeným osobám po ukončení výkonu ústavní výchovy připravujícím se na budoucí povolání, jasně definovat rozsah, popř. výši finanční podpory s odůvodněním.
- Stanovit pravidla pro zletilé nezaopatřené osoby pobývající v zařízení na základě smlouvy (diferencovat práva a povinností pro děti a zletilé nezaopatřené osoby).
- Aktualizovat současnou nabídku DVPP – obsah, rozsah, poskytované informace – zefektivnit další vzdělávání v systému péče o ohrožené děti, aktualizovat obsah vzdělávání.

## 8 Naplňování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (dále v textu Strategie 2020), která byla schválena v červenci 2014, je základním koncepčním dokumentem pro tvůrce vzdělávací politiky. Z tohoto důvodu se Česká školní inspekce rozhodla od školního roku 2015/2016 do své každoroční výroční zprávy připravit stručnou informaci o tom, jak se vyvíjí implementace Strategie 2020 a naplňování jejích priorit z hlediska oblastí, k nimž je ČŠI oprávněna shromažďovat a analyzovat informace.

Strategie 2020 vymezuje tři základní prioritní oblasti:

- Snižovat nerovnosti ve vzdělávání
- Podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad
- Odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém

Ke každé z priorit byly vybrány a schváleny indikátory, jejichž monitorováním bude Strategie 2020 vyhodnocována.

Text se dále vztahuje k těm indikátorům, které jsou relevantní také z hlediska zaměření ČŠI.

### 1. Snižovat nerovnosti ve vzdělávání

Jedním z indikátorů je *Účast na předškolním vzdělávání*, kdy cílovou hodnotou pro rok 2020 je, aby alespoň 95 % dětí starších čtyř let navštěvovalo mateřskou školu. V posledních letech se účast kontinuálně mírně zvyšuje, v roce 2015/2016 dosáhla dle statistik MŠMT 91,8 %. Vzhledem k přijetí novely Školského zákona, kdy od 1. 9. 2017 má být poslední ročník předškolního vzdělávání povinný, lze očekávat, že indikátor bude naplněn. Zároveň však v této souvislosti před mateřskými školami vyvstává úkol dobře se připravit zejména na vzdělávání dětí z méně podnětného prostředí, které dosud mateřské školy navštěvovaly v omezenější míře.

Další oblastí, na kterou se tato priorita zaměřuje, je *Úroveň žákovské gramotnosti*. Zde je za referenční bod zvoleno šetření PISA a cílem pro rok 2020 je snížení podílu patnáctiletých žáků, kteří v testech dosahují úroveň nižší než 2, a naopak zvýšení podílu žáků, kteří dosahují úroveň vyšší než 4 (z celkem šesti úrovní).

K datu schválení výroční zprávy nejsou známy výsledky ze šetření PISA 2015, které mají být zpřístupněny v prosinci 2016. Do hlavního šetření bylo zapojeno 345 základních a středních škol z celé České republiky. Test vyplnilo cca 7 000 žáků narozených v roce 1999 a dotazníky pro učitele vyplnilo celkem 6 000 učitelů.

ČŠI připravuje také sekundární analýzy dat ze šetření. Tyto analýzy následně umožňují lépe cílit opatření jak na úrovni vzdělávací politiky, tak na úrovni jednotlivých škol.

ČŠI v oblasti zjišťování úrovně gramotností a také hodnocení podmínek jejich rozvoje začala od května 2014 realizovat pravidelná výběrová šetření. Kromě testových úloh v nich využívá i dotazníky, které se zaměřují na ověřování podmínek a průběhu podpory rozvoje nejen gramotností, které pravidelně vyhodnocuje PISA (čtenářská, matematická a přírodovědná), ale také dalších oblastí, na která se zaměřují jiná mezinárodní šetření.

Školy mohou zároveň pro podporu rozvoje gramotností využít i metodických materiálů dostupných na webu ČŠI.

Výsledky výběrových šetření ve školním roce 2015/2016 pro oblast čtenářské, matematické a sociální gramotnosti jsou podrobně shrnuty jednak v kapitole 2.2.7, jednak se jich týká samostatná tematická zpráva *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách*. Výběrové zjišťování výsledků žáků proběhlo v 6. ročnících ZŠ a 1. ročníku vybraných studijních oborů SŠ. Podstatným zjištěním z hlediska naplňování

indikátoru je skutečnost, že rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti mezi 6. ročníkem základní školy a 1. ročníkem tříletých učebních oborů vykazuje značné rezervy a vzdělávací pokrok těchto žáků je v dotčených gramotnostech velmi malý.

Indikátor **Osoby předčasně ukončující vzdělávání a odbornou přípravu**. Cílem je, aby v roce 2020 nebylo v populaci osob ve věku 18–24 let více než 5,5 % osob, které dosáhly vzdělání maximálně úrovně ISCED 2 (základní vzdělání) a nejsou v procesu formálního vzdělávání a odborné přípravy. V roce 2014 bylo těchto osob 5,4 %. V souvislosti s **předčasnými odchody ze vzdělávání** je vhodné upozornit na fakt<sup>27</sup>, že každý rok ukončí školní docházku v nižším než 9. ročníku poměrně významný počet žáků, téměř 5 % z celkového počtu žáků v 1. – 9. ročníku základního vzdělávání. V rámci speciálních tříd se pak jedná dokonce o 13 % žáků. Pro tyto žáky, pokud vůbec ve studiu pokračují, jsou následně určeny již pouze nejnižší úrovně středního vzdělání, které v systému ISCED dosahují právě úrovně 2 (případně 3, dle délky studia). Dle Evropského rámce kvalifikací (EQF), který se orientuje více na výsledky, znamená získání základního vzdělání dosažení kvalifikačního stupně 2 (z osmi).

## 2. Podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad

**Podíl mladých učitelů** – v roce 2013 činil podíl učitelů veřejných škol regionálního školství ve věku do 35 let 23,1 % z celkového počtu učitelů na těchto školách. Cílem je v roce 2020 dosáhnout vyššího podílu učitelů v této věkové kategorii.

V současné době není k dispozici registr pedagogických pracovníků, údaje o věku jednotlivých učitelů jsou tedy k dispozici pouze z údajů získaných v rámci inspekční činnosti České školní inspekce v navštívených školách a školských zařízeních. Nelze tedy v rámci celého vzdělávacího systému specifikovat, jak se liší věková struktura učitelů dle vzdělávacích oblastí.

V předškolním vzdělávání v nyní hodnoceném školním roce dovršilo 27,3 % hospitovaných učitelek 31–40 let pedagogické praxe a 2,5 % 41–50 let pedagogické praxe. Z tohoto zjištění je zřejmé, že v nedaleké budoucnosti bude potřeba výrazně doplnit pedagogické sbory v mateřských školách novými učiteli. Podíl učitelů v MŠ ve věku do 25 let činil v loňském roce 8,5 %. Celkově spadá do věkové kategorie do 35 let celkem 23,8 % učitelů MŠ a trend je stále mírně stoupající.

Průměrný věk ředitelů v navštívených základních školách byl v loňském školním roce 51 let, u učitelů 44,9 roku. Ve věkové kategorii do 40 let bylo 9,7 % ředitelů a přibližně 35 % učitelů. Podíl učitelů (v základních školách bez škol pro žáky se SVP) ve věku do 35 let byl dle vývojové ročenky školství 18,9 %, přičemž trend je kontinuálně klesající. V tomto ukazateli tedy hrozí, že se cílovou hodnotu nepodaří naplnit, pokud nebudou přijata účinná opatření, která například zvýší podíl absolventů pedagogických oborů, kteří nastupují do základních škol. Dle zjištění ČŠI v navštívených školách je nejmenší podíl učitelů ve věku do 35 let v předmětech matematika, fyzika, chemie a na 1. stupni.

68,4 % ředitelů navštívených středních škol je starších 50 let, podíl ředitelů ve věku do 40 let je 9 %. Průměrný věk učitelů na navštívených středních školách je 46,5 let. Ve věkové skupině do 40 let se pohybuje 31,4 % učitelů.

Dle vývojové ročenky se ve věkové skupině učitelů středních škol (bez škol pro žáky se SVP) do 35 let pohybuje 13,4 % učitelů a klesající trend je strmější než v případě škol základních. Platí tedy, podobně jako u základních škol, že cílovou hodnotu indikátoru nebude bez přijetí účinných opatření reálně naplnit.

Ve školách pro děti a žáky se SVP pracuje 18,1 % učitelů ve věkové kategorii do 35 let a trend je také klesající.

Dalším indikátorem v této prioritě je **Míra odchodů učitelů do jiných profesí**. Z hlediska dat, která má ČŠI k dispozici, jsme odkázáni pouze na kvalifikační práce a na šetření soukromých organizací. Plánovaný registr pedagogických pracovníků se zatím MŠMT nepodařilo připravit.

27 Údaje pocházejí ze Statistické ročenky MŠMT za školní rok 2015/2016, konkrétně tabulky C1.17.1 Základní vzdělávání – žáci/dívky, kteří ukončili povinnou školní docházku v ZŠ ve školním roce 2014/15 – podle ročníků a území.



K indikátoru *Další vzdělávání učitelů*, který však dosud nemá vymezenou ani počáteční hodnotu a konstatuje pouze rostoucí podíl učitelů, kteří se účastní dalšího vzdělávání, má ČŠI k dispozici také dílčí údaje.

V posledních dvou letech neprošlo žádným vzděláváním 5,3 % dotazovaných ředitelů mateřských škol. Z hlediska témat se další vzdělávání ředitelů týkalo zejména školské legislativy (72,5 % ředitelů, kteří se účastnili DVPP), organizace řízení školy (49,9 %), vedení pedagogického procesu (48,9 %) a bezpečnosti a ochrany zdraví (41,8 %). Dlouhodobě přetrvává pozitivní trend četného prohlubování odborné kvalifikace prostřednictvím dalšího vzdělávání také u učitelů. 75,5 % pedagogů se účastnilo široké nabídky vzdělávacích seminářů či akreditovaných kurzů. Nejčastěji bylo jejich vzdělávání zaměřené na vědomosti a oblasti, které učitelky vyučují, na progresivní metody a formy práce a podporu rozvoje gramotností klíčových kompetencí. Dosud opomíjenou oblastí DVPP byla jak pro vedení škol, tak i pro učitele podpora inkluzivního vzdělávání.

Ředitelé základních škol a jejich zástupci se dlouhodobě velmi často účastní některé z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V loňském školním roce to bylo 95,9 % z nich. Účast na školeních k právním předpisům potvrdily více než tři čtvrtiny vedení škol, které se účastnily kurzů a seminářů v rámci DVPP, k dalším vyhledávaným oblastem patřila problematika organizačního řízení školy, rozvoj dovedností v oblasti ICT a vzdělávání ve schopnostech efektivně vést a řídit pedagogický proces. Přestože je procesu plánování DVPP v základních školách věnována pozornost, v dotaznících zadávaných při inspekční činnosti učitelé uvedli, že 13,1 % z nich se neúčastnilo v posledních dvou letech žádné z forem dalšího vzdělávání, což je vzhledem k dobíhajícím projektům OP VK z minulého programového období a množství nabízených kurzů poměrně vysoký podíl. Vzdělávací akce, kterých se ostatní učitelé účastnili, byly zaměřeny zejména na metody a formy výuky, na doplňování vědomostí a znalostí v předmětech, které vyučují, a na dovednosti z oblasti ICT.

V navštívených středních školách se více než polovina pedagogických pracovníků zapojila alespoň v jedné formě dalšího vzdělávání. Nejčastější formou dalšího vzdělávání bylo studium k prohlubování odborné kvalifikace, a to zejména v oblastech předmětových vědomostí a znalostí, metod a forem výuky, získávání dovedností v ICT a cizích jazycích. Dominantní oblastí dalšího vzdělávání ředitelů škol je stejně jako v nižších stupních škol legislativa.

### 3. Odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém

Indikátor *Hodnocení vzdělávacího systému* je úzce spjat jak s kmenovou, tak i s projektovou činností ČŠI. Od školního roku 2015/2016 Česká školní inspekce hodnotí školy dle inovovaných kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vycházejících z modelu tzv. Kvalitní školy. Ke kritériím byly připraveny i metodické materiály, které mohou pro své vlastní hodnocení využít i samotné školy. Od roku 2014 realizuje inspekce výběrová šetření k ověřování výsledků vzdělávání. Tato šetření jsou doplňována ještě tematickými šetřeními, která se zabývají nejrůznějšími aspekty vzdělávání zejména z hlediska jeho podmínek a průběhu. O jejich obsahu svědčí tematické zprávy, které tvoří přílohu této výroční zprávy. ČŠI je také realizátorem mezinárodních šetření, propojuje tak prvky externího i interního hodnocení vzdělávacího systému.

V této souvislosti je vhodné zmínit také připravovaný projekt ČŠI – Komplexní systém hodnocení, který bude realizován z příspěvku EU v rámci programu OP VVV a jehož realizace má ambice významným způsobem přispět k naplňování tohoto indikátoru Strategie 2020 za oblast regionálního školství. Kromě dalšího rozpracování nástrojů, které umožní propojování externího a interního hodnocení, se inspekce plánuje v projektu zaměřit na úplně nové metody, postupy a nástroje pro hodnocení těch částí národního kurikula, pro něž dosud adekvátní nástroje k dispozici nejsou. Konkrétně půjde o hodnocení klíčových kompetencí a o nástroje, které umožní zohlednit socioekonomické a teritoriální zázemí na úrovni žáka i školy s cílem monitorovat úroveň spravedlivosti ve vzdělávání. Pravidelné a systematické sledování socioekonomického a teritoriálního zázemí žáků umožní na úrovni škol více zaměřit pozornost i na tzv. přidanou hodnotu vzdělávání.



## 9 Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce

9.1

### Aktivity ČŠI v systému Evropských škol ve školním roce 2015/2016

Vzájemná komunikace a spolupráce v rámci systému Evropských škol (dále EŠ) umožňují výměnu zkušeností mezi odborníky ve vzdělávání na úrovni všech členských států Evropské unie. Cílem národní autority, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, je zajistit realizaci priorit vyplývajících z přistoupení České republiky k Úmluvě o Statutu Evropských škol na základě usnesení Vlády České republiky ze dne 25. srpna 2004.

Školní rok 2015/2016 byl z hlediska činností a aktivit v Evropských školách částečně ovlivněn rokem předchozím, ve kterém Česká republika poprvé předsedala Nejvyšší radě Evropských škol (dále NREŠ). V současné době probíhají v Evropských školách systémové změny v oblasti vzdělávání i v dalších oblastech. Tyto reformy ovlivňují i činnost inspektorů EŠ.

Tabulka 75

Evropské školy ve školním roce 2015/2016

Typ školy	Země, Evropská škola			
EŠ typu I	Belgie: Brusel I, Brusel II, Brusel III, Brusel IV, Mol Lucembursko: Lucemburk I, Lucemburk II Německo: Mnichov, Frankfurt, Karlsruhe Velká Británie: Culham Španělsko: Alicante Itálie: Varese Holandsko: Bergen			
Akreditované EŠ	Itálie: Parma, Řecko: Heraklion, Irsko: Dunshaughlin, Finsko: Helsinky, Francie: Štrasburk, Manosque, Německo: Bad Vilbel, Holandsko: Haag, Dánsko: Kodaň, Estonsko: Tallin, Itálie: Brindisi, Velká Británie: Culham			
V jednání	Lucembursko: Differdange, Belgie: Brusel a další			
České sekce				
Škola	Předškolní a primární cyklus	Sekundární cyklus	Počet učitelů vysílaných prostřednictvím MŠMT	Počet místně najímaných pedagogických pracovníků
EŠ Brusel III	ano	ano (1.–5. ročník)	6 + 4	3 + 2
EŠ Lucemburk II	ano	ne	4 + 1	2
Výuka českého jazyka				
Škola	Předškolní a primární cyklus	Sekundární cyklus	Počet místně najímaných učitelů	
EŠ Mnichov	ano	ano	2	
EŠ Frankfurt	ano	ne	1	
EŠ Karlsruhe	ano	ano	1	
EŠ Varese	ano	ano	1	
EŠ Bergen	ano	ano	1 + 1 (distanční výuka)	
Zastoupení České republiky ve vedení Evropských škol				
EŠ Brusel III	Zástupce ředitele pro předškolní a primární cyklus			
EŠ Mnichov	Zástupce ředitele pro předškolní a primární cyklus			

Po skončení českého předsednictví národní inspektorky provedly analýzu jeho průběhu a všech schválených dokumentů orgány EŠ. Detailně vyhodnotily výsledky českého předsednictví v NREŠ a zpracovaly závěrečnou zprávu včetně příslušných doporučení, která byla projednána v přípravných výborech v říjnu a v prosinci 2015 předložena ke schválení NREŠ.

### 9.1.1 Priority ve vzdělávání českých žáků ve školním roce 2015/2016

Priority ve vzdělávání českých žáků vyplývají z inovativních strategií a přístupů, které jsou v současnosti uplatňovány v celém systému EŠ.

Na primárním cyklu je druhým rokem v platnosti nový systém hodnocení žáků, který je založen na holistickém (celostním) přístupu k žákům, na hodnocení kompetencí ve vyučovacích předmětech i v mezipředmětových vzdělávacích oblastech a na propojení průběžného i závěrečného formativního a sumativního hodnocení. Učitelé používají nové hodnoticí nástroje, jako je vstupní profil žáka, žákovské portfolio a nové vysvědčení, které je kombinací hodnocení na škále a slovního hodnocení.

Tento nový hodnoticí systém je uplatňován v návaznosti na požadovanou diferenciaci a individualizaci vzdělávání ve vztahu k individuálním potřebám a schopnostem každého žáka.

Nové přístupy jsou uplatňovány napříč celým vzdělávacím programem, hlavní prioritou však zůstává podpora mateřského jazyka, která je jednou z hlavních hodnot systému EŠ. Zde je velký důraz kladen zejména na rozvíjení komunikativních a čtenářských dovedností.

Na sekundárním cyklu EŠ Brusel III zůstává hlavní prioritou stabilizace a rozvoj české sekce, která začala pracovat ve školním roce 2011/2012. Ve stávajícím školním roce se tedy v české sekci vzdělávali žáci 1. – 5. ročníku sekundárního cyklu. V mateřském jazyce se vyučuje kromě českého jazyka a literatury také matematika, přírodní a společenské vědy, výpočetní technika a etika. V letošním školním roce si čeští žáci pátého ročníku poprvé vybírali volitelné předměty pro budoucí skladbu předmětů v šestém a sedmém ročníku, čímž zahájili přípravu na evropskou maturitní zkoušku a následné studium v terciárním vzdělávání.

Na sekundárním cyklu EŠ Lucemburk II pokračuje zavedená praxe, kdy žáci studují v anglické, francouzské nebo německé sekci a výuka českého jazyka a literatury je poskytována prostřednictvím kvalifikovaného pedagoga.

Všichni čeští žáci, kteří ve školním roce 2015/2016 přistoupili k evropské maturitní zkoušce, ji úspěšně absolvovali, čímž završili studium v Evropských školách a získali certifikát o evropské maturitní zkoušce.

### 9.1.2 Spoluúčast ČŠI na rozvoji systému Evropských škol

ČŠI je prostřednictvím inspektorky pro předškolní a primární cyklus zapojena v několika klíčových mezinárodních pracovních skupinách, jejichž úkolem je rozvoj systému Evropských škol v následujících oblastech:

#### 1. Předškolní vzdělávání

Pracovní skupina pro předškolní vzdělávání pod vedením české národní inspektorky pracovala podle dvouletého plánu implementace a rozvoje kurikula. Po schválení revidované verze kurikula a jeho příloh Radou inspektorů a Společným pedagogickým výborem v říjnu 2015 pokračovala v metodické podpoře škol, a to zejména doplněním metodické části webové stránky kurikula.

Pracovní skupina se také zaměřila na analýzu podmínek a možností škol pro systematické uplatňování jazykové propedeutiky v předškolním vzdělávání.

#### 2. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Inspektorka pro předškolní a primární cyklus je jednou ze čtyř nominovaných inspektorů, kteří se podílejí na tvorbě strategických i procedurálních dokumentů a na jejich uplat-

ňování ve školách. Ve stávajícím školním roce inspektoři plnili úkoly stanovené tříletým plánem 2014–2017 pro implementaci Politiky pro podporu vzdělávání žáků se SVP, která vstoupila v platnost v září 2013 a je založená na principu důsledného respektování individuálních vzdělávacích potřeb žáka. Tento tříletý plán se zaměřuje především na harmonizaci uplatňování politiky podpory napříč systémem EŠ a jeho dílčími úkoly jsou zejména podpora ředitelů škol a koordinátorů podpory, tvorba nových nástrojů pro sběr dat, stanovení nové struktury i obsahu roční statistické zprávy, úprava a harmonizace souvisejících dokumentů.

Roční statistická zpráva o podpoře vzdělávání žáků se SVP v systému EŠ ve školním roce 2014/2015 poprvé zahrnovala údaje a zjištění o všech typech a úrovních poskytované podpory.

Důležitým úkolem inspektorů byla příprava nástrojů a podkladů pro komplexní interní a externí evaluaci implementace nové politiky podpory, která bude probíhat ve všech školách ve školním roce 2016/2017.

### **3. Hodnocení žáků**

Ve školním roce 2014/2015 vstoupil v platnost nový systém hodnocení žáků primárního cyklu (viz výše, kap. Priority ve vzdělávání českých žáků). Na základě schváleného plánu pracovní skupina ve spolupráci s národními inspektory a školami pokračovala v monitorování a evaluaci uplatňování nového systému hodnocení.

### **4. Nové učební osnovy předmětu hudební výchova**

Ve stávajícím školním roce pokračovala tvorba učebních osnov předmětu hudební výchova pro primární cyklus Evropských škol. Učební osnovy ve třech jazykových verzích (angličtina, francouzština a němčina) budou ve školním roce 2016/2017 předloženy ke schválení Společnému pedagogickému výboru a NREŠ a vstoupí v platnost od 1. září 2017.

### **5. Pracovní skupina pro překlad klíčových dokumentů a učebních osnov**

Na základě požadavku španělské delegace o zajištění překladu dokumentů a učebních osnov do všech jazyků Evropské unie byla ustavena pracovní skupina pod vedením generálního tajemníka EŠ, která se touto problematikou zabývala. Do této pracovní skupiny byla nominována i česká národní inspektorka pro předškolní a primární cyklus. Pracovní skupina připravila seznam dokumentů a učebních osnov, které budou překládány, navrhla postupy a vyčíslila předběžnou finanční náročnost. Součástí návrhu je i vytvoření vícejazyčného slovníku terminologie Evropských škol. Návrh byl schválen NREŠ na jejím dubnovém zasedání.

### **6. Tvorba indikátorů pro hodnocení mateřského/dominantního jazyka v pátém ročníku primárního cyklu**

Dle platného předpisu EŠ mají všechny učební osnovy obsahovat pro závěrečný ročník každého cyklu indikátory pro hodnocení (popisy očekávaných výstupů pro jednotlivé stupně hodnotící škály). Za účelem harmonizace vzdělávání Rada inspektorů pro předškolní a primární cyklus rozhodla, že pro vzdělávací oblasti poslech a porozumění, komunikace, čtení s porozuměním a psaní budou vytvořeny indikátory společné pro všechny jazyky Evropské unie. Tvorbou indikátorů byli pověřeni národní inspektoři České republiky, Německa a Portugalska. Návrh byl vypracován a bude předložen ke schválení Radě inspektorů pro předškolní a primární cyklus na jejím zasedání v říjnu 2016.

#### **9.1.3 Revize učebních osnov českého jazyka a literatury**

V zájmu uvedení vzdělávacího systému EŠ do souladu se současnou vzdělávací politikou Evropské unie NREŠ schválila pravidla pro tvorbu a jednotnou strukturu učebních osnov, jejichž základem je osvojování klíčových kompetencí. Inspektoři odpovědní za jednotlivé předměty upravují osnovy tak, aby korespondovaly s novým předpisem, a to nejpozději do září 2018. Obě národní inspektorky, které jsou odpovědné za předmět český jazyk a literatura v předškolním, primárním a sekundárním cyklu, společně s dalšími odborníky pracovali

ve stávajícím školním roce na již zmíněné revizi. Výstupy byly konzultovány s kompetentními pracovníky Národního ústavu pro vzdělávání a schváleny MŠMT v září 2016.

Učební osnovy pro předškolní a primární cyklus byly uspořádány podle předepsané struktury. Očekávané výstupy a obsah vzdělávání (učivo) byly přeskupeny do oblastí, které korespondují s oblastmi hodnocenými na vysvědčení EŠ. Kapitola Hodnocení byla přepracována tak, aby korespondovala s platným předpisem EŠ, a byly vytvořeny indikátory pro hodnocení výstupů 5. ročníku v oblasti Rozvoj jazyka. Z důvodu zajištění kontinuity mezi Evropskými školami a českým vzdělávacím systémem obecné cíle vzdělávání, očekávané výstupy i obsah vzdělávání korespondují s českým RVP ZV.

Učební osnovy českého jazyka a literatury na sekundárním stupni byly uspořádány dle předepsané struktury. Nově byly nadefinovány vzdělávací cíle pro všechny tři cykly sekundárního vzdělávání (S1–S3, S4–S5, S6–S7) a na jejich základě byl vymezen vzdělávací obsah. Vzhledem k probíhající harmonizaci maturitní zkoušky z mateřského/dominantního jazyka byly zpracovány příklady k nové verzi písemné maturitní zkoušky pro žáky, kteří budou podle uvedené verze maturovat poprvé v roce 2018. V průběhu českého předsednictví byla schválena nová sedmistupňová hodnotící škála pro sekundární cyklus a revidované osnovy obsahují hodnotící kritéria s deskriptory pro jednotlivé klíčové kompetence pokrývající sedmistupňovou hodnotící škálu.

ČŠI se prostřednictvím obou národních inspektorek na jednáních Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru dále podílí na tvorbě strategických dokumentů Evropských škol.

Tabulka 76

Přehled nejdůležitějších dílčích aktivit Inspektorátu Evropských škol ve školním roce 2015/2016

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Jednání Rad inspektorů a Společného pedagogického výboru (tvorba a připomínkování podkladů)	X/2015 II/2016 VI/2015	X	X
Prezentace závěrečné zprávy z českého předsednictví na Společném pedagogickém výboru	X/2015	X	X
Účast na rozšířeném jednání NREŠ, předložení finální zprávy z průběhu českého předsednictví	XII/2015	X	X
Připomínkování materiálů k jednání NREŠ	XII/2015 IV/2016	X	X
Průběžné připomínkování dokumentů v rámci písemných procedur	průběžně	X	X
Statutární hodnocení zástupce ředitele pro sekundární cyklus EŠ Lucemburk II	XI/2015		X
Statutární hodnocení učitelů EŠ Brusel III a Lucemburk II	XII/2015	X	X
Účast ve výběrovém řízení na pozici zástupce ředitele EŠ Brusel I	XII/2015		X
Účast ve výběrovém řízení na pozici zástupce ředitele EŠ Mol	VI/2016	X	
Účast ve výběrovém řízení na pozici ředitele EŠ Lucemburk II	VI/2016	X	
Účast ve výběrovém řízení na pozici výchovného poradce pro EŠ Mnichov	II/2016		X
Účast ve výběrovém řízení na pozici zástupce ředitele pro sekundární cyklus EŠ Mol	V/2016		X
Účast ve výběrovém řízení na učitele M, Fy a ICT pro EŠ Brusel III	IV/2016		X
Členství v pracovní skupině pro politiku podpory žáků se SVP	průběžně	X	
Naplňování dlouhodobého plánu 2014–2017 pro podporu integrace žáků se SVP	průběžně	X	
Statistická zpráva o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	XI/2014 – II/2015	X	

Činnost	Období	Primární cyklus	Sekundární cyklus
Příprava a organizace semináře pro koordinátory vzdělávací podpory žáků se SVP a pro zástupce ředitele předškolního a primárního cyklu EŠ	II – IV/2015	X	
Vedení pracovní skupiny pro předškolní vzdělávání	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro hodnocení žáků	průběžně	X	
Vedení pracovní skupiny pro tvorbu učebních osnov hudební výchovy	průběžně	X	
Členství v pracovní skupině pro překlad klíčových dokumentů a učebních osnov	X/2015 – III/2016	X	
Členství v pracovní skupině pověřené tvorbou indikátorů pro hodnocení mateřského jazyka	X/2015 – X/2016	X	
Individuální inspekční činnost v EŠ Brusel III, Lucemburk II, Mnichov a Karlsruhe	průběžně	X	X
Příprava a organizace semináře českého jazyka pro učitele předškolního a primárního cyklu	IV/2016	X	X
Příprava a organizace vzdělávacího semináře pro učitele Evropských škol	VIII/2016	X	X
Finalizace tří verzí otázek pro písemnou maturitní zkoušku	XII/2015 – I/2016		X
Monitoring otázek pro ústní maturitní zkoušky	IV/2016		X
Monitoring písemných a ústních maturitních zkoušek v EŠ Mol	VI, VII/2016		X
Účast na vyhlášení výsledků maturitních zkoušek a slavnostním předáváním maturitních vysvědčení v EŠ Mol	VII/2016		X
Vyhodnocení monitoringu evropské maturitní zkoušky v EŠ Mol	VII/2016		X
Monitoring a výběr českých expertů pro evropskou maturitní zkoušku z M, Fy, Bi a Ch	průběžně		X
Revize učebních osnov předmětu český jazyk a literatura	X/2015 – VIII/2016	X	X

## 9.2

### Zapojení do mezinárodních šetření

Od roku 2011 je ČŠI garantem a realizátorem zapojení České republiky do mezinárodních šetření, která především mapují výsledky žáků v oblasti matematiky, přírodovědy, čtení a počítačové a informační gramotnosti. Spolu s testy jsou využívány také dotazníky (žákovský, učitelský, ředitelský, rodičovský), které umožňují získat informace o názorech, postojích a dalších aspektech vzdělávání.

Česká republika se do mezinárodních šetření pravidelně zapojuje od roku 1995. Jedná se o projekty organizované IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).

Zapojení do těchto šetření umožňuje získání zpětné vazby pro vzdělávací systém, která v rámci vzdělávací politiky může být oporou či inspirací pro případné změny např. v kurikulární oblasti. Protože mezinárodní šetření probíhají v pravidelných cyklech, je velmi cenným výstupem možnost analyzovat trendy vývoje výsledků. Do jednotlivých šetření je za každý stát zapojen reprezentativní vzorek škol a žáků a jedná se minimálně o 150 škol a 3 000 žáků. Poznatky z mezinárodních šetření v rámci činnosti ČŠI plní roli externího pohledu na vzdělávací systém a umožňují synergické propojování informací z národních a mezinárodních zjišťování.

Do listopadu 2015 byla ČŠI partnerem MŠMT v realizaci individuálního projektu národního „Realizace mezinárodních výzkumů v oblasti celoživotního učení a zveřejnění jejich výsledků (Kompetence III)“. Součástí tohoto projektu spolufinancovaného z Evropského sociálního fondu prostřednictvím operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost byla realizace mezinárodních šetření ICILS 2013 (*International Computer and Information Literacy Study*) a TALIS 2013 (*Teaching and Learning International Survey*). V rámci školního roku 2015/2016 byly zveřejněny dvě analytické zprávy k ICILS 2013<sup>28</sup>, které navazovaly na národní zprávu zveřejněnou v listopadu 2014. Dále byly zveřejněny závěrečné zprávy z návazných aktivit<sup>29</sup>, které byly inspirovány zjištěními z TALIS 2013. K analytickým zprávám ICILS se uskutečnily dva regionální semináře a k návazným aktivitám TALIS byla uspořádána závěrečná konference.

Česká republika se do mezinárodního šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), organizovaného Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (www.iea.nl), v minulosti zapojila v letech 2001 a 2011. PIRLS je zaměřen na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základní školy.

Testování v rámci cyklu PIRLS 2016 se v České republice uskutečnilo v období od 29. března do 20. dubna 2016. Testování bylo ve školách zadáváno inspekčními pracovníky České školní inspekce (žákovský test a dotazník v papírové podobě). Do šetření PIRLS 2016 bylo v rámci 157 škol zapojeno 270 tříd, 6 148 žáků, 271 učitelů a 157 ředitelů. Součástí šetření PIRLS 2016 dále byly:

- rodičovský dotazník (na výběr byla papírová a elektronická forma),
- dotazník pro ředitele školy (pouze elektronická forma),
- dotazník pro učitele českého jazyka testovaných žáků (pouze elektronická forma).

Dotazníky pro žáky, jejich rodiče či jiné osoby v obdobném postavení, učitele a ředitele škol se používají proto, aby bylo možné dosažené testové výsledky žáků lépe vysvětlit a interpretovat. Jejich prostřednictvím se získávají např. informace o kurikulu pro výuku čtení, o domácím a školním prostředí, o čtenářském chování žáků a o názorech a dalších faktorech, které mohou mít vliv na výslednou úroveň čtenářské gramotnosti.

Vyhodnocování testů a následné analýzy výsledků se řídí harmonogramem mezinárodního centra. Po prvním kole zpracování dat na mezinárodní úrovni obdrží každý stát předběžná data, na základě kterých budou v ČR pro všechny zapojené školy nejpozději v březnu 2017 připraveny školní zprávy s informacemi o úspěšnosti školy a jednotlivých tříd.

Zjištění z hlavního sběru dat šetření PIRLS 2016 s výsledky českých žáků v mezinárodním srovnání budou poté zveřejněna prostřednictvím národní zprávy a tiskové konference v prosinci 2017. Následně budou realizovány podrobnější sekundární analýzy zaměřené na konkrétní témata (např. typy úloh, které jsou pro žáky nejvíce obtížné apod.).

28 První zpráva se věnovala tématu Silné a slabé stránky českých žáků v testu počítačové a informační gramotnosti, druhá zpráva se věnovala tématu Shody a rozdíly v počítačové a informační gramotnosti mezi vybranými evropskými zeměmi.

29 Závěrečná souhrnná zpráva popisující výstupy z tzv. vzdělávacího lídra (Vzdělávací lídr – zkušenosti s realizací vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky ZŠ), Souhrnná zpráva z tzv. Lesson studies (Zkušenosti s využitím inovativní metody vzdělávání učitelů matematiky) a Souhrnná zpráva podrobně mapující pedagogické řízení českých ředitelů základních škol (Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR).



Ke zveřejnění nejnovějších výsledků žáků v mezinárodním srovnání dojde na přelomu listopadu a prosince 2016. Testování TIMSS 2015 (*Trends in International Mathematics and Science Study*) a PISA 2015 (*Programme for International Student Assessment*) se uskutečnila na jaře 2015. Veškeré zpracování dat a příprava zveřejnění jsou ale časově náročné, protože do obou šetření bylo zapojeno více než 60 států a ekonomik.

Během školního roku 2015/2016 probíhala spolupráce s mezinárodními centry obou šetření na čištění datových souborů a připomínkování struktury a obsahu mezinárodních zpráv. Na národní úrovni byly připraveny tzv. školní zprávy a byly zahájeny práce na přípravách národních zpráv. Školní zprávy<sup>30</sup> informují o průměrné úspěšnosti školy a poskytnuté údaje mohou školám naznačit, jak si vedli testovaní žáci ve srovnání se žáky z jiných českých škol zapojených do šetření. Protože se jedná o výsledky předběžné, je třeba k posuzování dosažených hodnot přistupovat s určitou mírou opatrnosti. Školní zprávy neobsahují mezinárodní srovnání, protože data mezinárodního srovnání byla ještě předmětem dalšího zpracování.

Výsledky mezinárodního šetření TIMSS 2015 budou zveřejněny 29. listopadu 2016. TIMSS představí v mezinárodním kontextu výsledky žáků 4. ročníku základní školy v matematice a přírodovědě. TIMSS probíhá každé čtyři roky, je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) a testové úlohy TIMSS jsou více vázány na učební osnovy.

O týden později, 6. prosince 2016, proběhne zveřejnění výsledků šetření PISA 2015. V rámci PISA jsou testováni patnáctiletí žáci v matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti. Jedná se o projekt Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) a testování probíhá ve tříletých cyklech. Vždy je kladen důraz na jednu z uvedených oblastí tak, aby bylo možné o ní získat podrobnější informace. V PISA 2015 byla pozornost věnována přírodovědné gramotnosti. Testové úlohy PISA se snaží navozovat situace z běžného života a ověřují, jak v nich žáci dovedou uplatňovat zmíněné oblasti.

Vedle tiskové konference, vydání národní zprávy s komentovanými výsledky a mezinárodní zprávy se bezprostředně po zveřejnění uskuteční seminář pro odbornou veřejnost, v rámci něhož budou výsledky představeny podrobněji. Na začátku roku 2017 se uskuteční série regionálních seminářů. Na zveřejnění pak rovněž navážou podrobnější sekundární analýzy zaměřené na konkrétní témata (např. specifika slabých a výborných žáků).

Ačkoli oficiálně byla realizace cyklu PISA 2018 zahájena až na začátku roku 2016, již během podzimu 2015 probíhalo připomínkování návrhů testových úloh pro mezinárodní centrum. Ve dnech 14. – 18. 3. 2016 se v Praze uskutečnilo první setkání národních koordinátorů mezinárodního šetření PISA 2018, které ve spolupráci s OECD hostila Česká školní inspekce. Přítomno bylo více než 180 zástupců z 81 zemí a ekonomik z celého světa. Na první jednání pak navázaly zejména činnosti týkající se přípravy české verze testových materiálů a výběru vzorku škol pro pilotní šetření, které proběhne na jaře 2017.

Ve školním roce 2015/2016 byly rovněž zahájeny práce na realizaci dalšího cyklu mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS 2018. Česká republika se v období dubna a května 2016 zapojila do tzv. předpilotního šetření, v rámci něhož ČŠI uspořádala skupinové diskuse s učiteli a řediteli k návrhům dotazníkových otázek. Zpětnou vazbu z několika vybraných zemí následně mezinárodní centrum využilo při úpravách učitelského a ředitelského dotazníku. Návazně pak probíhaly práce na přípravě pilotního šetření, které se uskuteční v únoru 2017 (výběr vzorku škol apod.). Součástí realizačních činností PISA a TALIS byly i aktivity, které umožní synergicky propojit zjištění PISA 2018 a TALIS 2018.

30 Ukázkové školní zprávy TIMSS 2015 a PISA 2015 jsou k dispozici na webové stránce České školní inspekce ([www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)).

V úvodu této kapitoly bylo zmíněno, že na agendě mezinárodních šetření Česká školní inspekce spolupracuje s Mezinárodní asociací pro hodnocení vzdělávání (IEA) a Organizací pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD). Zástupci České školní inspekce se pravidelně účastní řídicích výborů (Řídicí výbor PISA, Řídicí výbor TALIS, Valné shromáždění IEA), jednání národních koordinátorů jednotlivých šetření, školení a konferencí.

Realizace jednoho cyklu kteréhokoli mezinárodního šetření je rozložena do několika let a pro efektivní zapojení ČR je nezbytné s předstihem plánovat finanční a odborné zajištění probíhajících i budoucích cyklů. Proto Česká školní inspekce ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v uplynulém školním roce připravovala zapojení České republiky do cyklů TIMSS 2019, PIRLS 2021 a PISA 2021. V PIRLS a TIMSS bude součástí příštích cyklů postupný přechod na elektronické testování. V obou případech bylo proto naplánováno zapojení i do modulů elektronického testování (eTIMSS 2019 a ePIRLS 2021).

### Zapojení ČŠI v projektech SICI

Česká republika zastoupená Českou školní inspekcí se od roku 1995 vedle Bavorska, Francie, Nizozemí, Anglie, Skotska, Dánska a Severního Irsku řadí mezi zakládající státy Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI). Od doby vzniku SICI je Česká školní inspekce jejím řádným členem a významně se podílí na chodu této mezinárodní instituce. V současnosti čítá SICI 36 členů, kteří se shodli na třech strategických cílech:

- podporovat zlepšování školních inspektorátů a profesních kompetencí inspektorů zejména výměnou informací;
- prosazovat a podporovat partnerství a spolupráci mezi inspektoráty;
- aktivně se účastnit mezinárodních diskusí o hodnocení a zlepšování kvality vzdělávání.

Česká školní inspekce se zapojuje do naplňování všech tří cílů. Zástupci ČŠI z řad inspektorů se pravidelně účastní seminářů a konferencí pořádaných SICI. Tím se inspektoři nejen zdokonalují v jazykových kompetencích, ale také získávají informace o nejnovějších evropských trendech v oblasti hodnocení škol, neboť SICI je významným zdrojem informací v oblasti vzdělávací politiky na evropské úrovni. Uplynulý školní rok SICI pro své členy uspořádala tři semináře. Srbský institut kvality ve vzdělávání v září 2015 pomohl uspořádat seminář na téma *Hodnocení vedení škol* a v říjnu 2015 se v norském Oslu konal seminář na téma *Umožnění změny – komunikace a inspekce*, jenž byl doprovázen Valným shromážděním. V dubnu 2016 měli čeští školní inspektoři možnost zúčastnit se v britském Walesu workshopu zaměřeného na *Profesionální dialog a zapojení dalších aktérů*. Semináře jsou zpravidla doprovázeny jednáním Výkonného výboru SICI. Zahraničních seminářů se účastnili vždy minimálně dva školní inspektoři ČŠI, kteří získané poznatky a dovednosti aplikují v praxi během výkonu inspekční činnosti. Zároveň však zástupci ČŠI prezentují praxi hodnocení průběhu, podmínek a výsledků vzdělávání v České republice zahraničním kolegům. Česká školní inspekce má svého zástupce ve Výkonném výboru SICI, a to v pozici vicesekretáře, a dostává se jí tak jedinečné příležitosti přímo se podílet na řízení a rozhodování této organizace. V uplynulém školním roce se scházela tzv. Strategická skupina SICI, jejímž posláním bylo vymezit a určit další směřování a cíle této neustále rostoucí mezinárodní organizace. Strategická skupina měla 13 členů, z toho dvěma členy byli zástupci ČŠI. Během schůzek se podařilo dostat poslání této skupiny a za významného přispění českých delegátů byl vytvořen akční plán, který bude předložen ke schválení nejbližšímu Valnému shromáždění.

Stálá mezinárodní konference inspektorátů podporuje spolupráci mezi svými členy. A to jak metodicky, tak finančně. Česká školní inspekce je hlavním partnerem ve dvou projektech, které se pod hlavičkou SICI uskutečňují. Jedná se o projekt spolupráce se Štátnou školskou inspekcí Slovenské republiky s názvem *Porovnání nástrojů inspekční činnosti* a o spolupráci s rakouským školním inspektorátem v oblasti Burgenland s názvem *Porovnání pedagogického vedení českých a rakouských škol – metody společného vzdělávání používané vedením školy*. Oba projekty jsou s podporou ústředí řízeny krajskými inspektoráty. Zlínský a Jihomoravský inspektorát realizuje spolupráci se slovenskou státní inspekcí a Olomoucký a Pražský s rakouskými školními inspektory v Burgenlandu. Výstupem spolupráce se slovenskými kolegy bude odborná studie a semináře pro inspektory obou institucí, projekt je naplánován do roku 2016. Výstupem spolupráce s rakouskými partnery bude doporučení inspekčních nástrojů k monitorování inkluze, využitelných nejen pro oba partnery, ale také pro ostatní členy SICI. Projekt je naplánován do roku 2018.

Nezanedbatelným příspěvím České školní inspekce do činnosti SICI je nadále správa oficiálních webových stránek SICI: <http://www.sici-inspectorates.eu/>, na nichž jsou pravidelně aktualizovány novinky, informace týkající se seminářů, porad Výkonného výboru a jednotlivých členů, včetně jejich profesních profilů.

## 9.4

### Vyhodnocení mezinárodních závazků České školní inspekce za školní rok 2015/2016

Česká školní inspekce je zavázána plnit úkoly vyplývající z mezinárodních závazků České republiky, a to zejména z členství v Evropské unii, Radě Evropy a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Zástupci České školní inspekce velmi aktivně působí v Evropských školách a mezinárodní organizaci Stálá mezinárodní konference inspektorátů (SICI). Kromě účasti na četných zahraničních seminářích, kde mají vysílání experti České školní inspekce možnost prezentovat práci a příklady dobré praxe v hodnocení a monitoringu škol a školských zařízeních v České republice, má Česká školní inspekce zastoupení v Řídících radách významných mezinárodních organizací působících v oblasti vzdělávání (PISA OECD, TALIS OECD, CERI OECD, SICI, Valné shromáždění IEA). Díky členství ve zmíněných institucích (viz tabulka č. 81 Přehled mezinárodních organizací, v jejichž rámci má ČŠI zastoupení) jsou zástupci České školní inspekce pravidelně zváni a účastní se jednání expertních a pracovních skupin, kde jsou vytvářena doporučení a metodiky k evropské vzdělávací politice.

V rámci pracovní skupiny Rady Evropy ke vzdělávání k demokratickému občanství a lidským právům se zástupce České školní inspekce mj. významně podílel na obsahu Rámce kompetencí pro život v demokratické kultuře a souboru indikátorů k jednotlivým kompetencím, který by se na doporučení Rady Evropy měl stát podkladem pro úpravy kurikulárních dokumentů v jednotlivých členských zemích. V posledních letech se stále častěji konají tzv. webináře, které jsou vedle přímé účasti v pracovních skupinách, seminářích a osobních jednáních velmi rozšířené a zástupci České školní inspekce se jich rovněž účastní. Účast zástupců ČŠI v pracovních, expertních a řídicích skupinách je velmi přínosná nejen pro mezinárodní vzdělávací politiku, ale z podstaty práce České školní inspekce také pro přímou praxi škol a školských zařízení v České republice.

Česká školní inspekce v České republice garantuje mezinárodní šetření, která jsou nezanedbatelnou zpětnou vazbou vypovídající o stavu českého vzdělávání v národním, ale také v mezinárodním kontextu. Díky připravovaným tzv. školním zprávám dostávají školy informace o průměrné úspěšnosti školy. Poskytnuté informace a data školám umožní srovnání svých výsledků a jiných českých škol zapojených do konkrétního mezinárodního šetření.

Česká školní inspekce výsledky mezinárodního testování využívá k dalším sekundárním analýzám, které jsou jedinečným doplněním informací týkajících se hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v jednotlivých školách a školských zařízeních i vhodným příspěvkem k výpovědi o vzdělávací soustavě jako celku.

Členství České školní inspekce v mezinárodní organizaci Stálá mezinárodní konference inspektorátů (SICI) je pro činnost školních inspektorů přínosné především z hlediska výměny informací, zkušeností a příkladů dobré praxe. Inspektoři, kteří se pravidelných akcí SICI účastní, velmi oceňují profesní růst a rozvoj, kdy získané poznatky mohou uplatnit v praxi při vlastním výkonu inspekční činnosti v českých školách a školských zařízeních. SICI má ve svém Strategickém plánu 2020 silné ambice stát se významnou institucí na poli mezinárodní vzdělávací politiky, která bude jako jediná instituce sdružovat data o monitoringu a hodnocení škol napříč Evropskými státy.

Velmi cenné a přínosné jsou pro Českou školní inspekci poznatky a zkušenosti získané v rámci bilaterální spolupráce, kdy jsou klíčovou aktivitou výměnné stáže při výkonu inspekční činnosti ve školách a školských zařízeních, během nichž zúčastnění poznávají přímo v praxi činnost partnerských institucí. Bilaterální spolupráce je za podpory ústředí ČŠI realizována zejména krajskými inspektoráty. Inspektoři podílející se na projektech vzájemné spolupráce tak mají příležitost k posílení jazykových kompetencí a získání přehledu o systémech vzdělávání a praxi v sousedních státech. V současné době se pracovníci České školní inspekce podílejí na příhraniční spolupráci s Německem, Polskem, Rakouskem a Slovenskem. S německým školským úřadem Wunsiedel rozvíjí spolupráci Karlovarský inspektorát, Moravskoslezský inspektorát udržuje spolupráci s polským Kuratoriem v Katovicích. Za finanční podpory SICI Olomoucký inspektorát velmi intenzivně spolupracuje s rakouskými školními inspektory působícími v Burgenlandu a Jihomoravský a Zlínský inspektorát dokončují svůj projekt se slovenskou školní inspekcí (viz podkapitola Zapojení ČŠI v projektech SICI). V uplynulém školním roce také několik školních inspektorů Královéhradeckého inspektorátu absolvovalo pracovní stáže zaměřené na seznámení se se systémem školství v Nizozemí. V nadcházejícím období bude k prioritám mezinárodních aktivit České školní inspekce mimo jiné patřit také úkol udržet projekty příhraniční spolupráce, ale také trvalé úsilí o to, aby Česká školní inspekce mohla navazovat nové kontakty a aby se do projektů příhraniční spolupráce zapojovalo více krajských inspektorátů České školní inspekce.

Česká školní inspekce jako důležitý partner mezinárodních organizací působících na poli vzdělávání přijímá zahraniční delegace a pořádá nebo spoluorganizuje semináře. V uplynulém školním roce Česká školní inspekce spolupřádala jednání OECD PISA, určené zástupcům národních center států zapojených do šetření PISA, přičemž do šetření je zapojeno více než 80 světových států a ekonomik. Počet účastníků se tak vyšplhal na přibližně 180 osob. Na programu jednání bylo vyhodnocení realizace a příprava zveřejnění zjištění PISA 2015. Zástupci jednotlivých ekonomik rovněž diskutovali nad agendami přípravy šetření PISA 2018 a realizace pilotního šetření. Celé jednání bylo uvedeno náměstkem ústředního školního inspektora a národní koordinátoři šetření PISA České školní inspekce byli hlavními spoluorganizátory celého jednání.

V rámci bilaterálních projektů nebo na žádost partnerských institucí byly na půdě české školní inspekce přijaty delegace z Rakouska, Slovenska a Estonska. Ve všech případech byl hostům prezentován systém hodnocení škol a školských zařízení v České republice.

Organizace	Pracovní skupina, komise, rada apod.
<b>Evropská komise</b>	<b>Pracovní skupina expertů pro indikátor multijazyčnosti</b> / Indicator Expert Group on Multilingualism
<b>Rada Evropy</b>	<b>Národní koordinátoři vzdělávání k demokratickému občanství a lidským právům</b> / National coordinators of education for democratic citizenship and human rights education
<b>OECD</b> Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj	<b>Řídící rada Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání</b> / Governing Board of Centre for Educational Research and Innovation (GB CERI)
	<b>Řídící rada PISA</b> / Governing Board of Programme for International Student Assessment (GB PISA)
	<b>Národní koordinátor PISA</b> / Programme for International Student Assessment: National Project Manager
	<b>Řídící rada TALIS</b> / Governing Board of <i>Teaching and Learning International Survey</i> (GB TALIS)
	<b>Národní koordinátor TALIS</b> / <i>Teaching and Learning International Survey</i> : National Project Manager
	<b>Síť OECD Raná péče a předškolní vzdělávání</b> / Network OECD Early Childhood and Care (ECEC)
<b>IEA</b> Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání	<b>Valné shromáždění IEA</b> / General Assembly IEA
	<b>Národní koordinátor TIMSS</b> / Trends in International Mathematics and Science Study: National Research Coordinator
	<b>Národní koordinátor PIRLS</b> / Progress in International Reading Literacy Study: National Research Coordinator
<b>SICI</b> Stálá mezinárodní konference inspektorátů	<b>Výkonný výbor</b> / Executive Committee
<b>Evropské školy</b>	<b>Rada inspektorů pro předškolní a primární cyklus Evropských škol</b>
	<b>Rada inspektorů pro sekundární cyklus Evropských škol</b>

### Přínos mezinárodních aktivit

Mezinárodní aktivity České školní inspekce jsou zakotveny v jejich základních programových dokumentech a je jim trvale věnována mimořádná pozornost. Informace, které ČŠI svým působením v mezinárodním prostředí získává, bezodkladně a důsledně předává celému vzdělávacímu sektoru České republiky, zejména ministerstvu školství, rezortním odborným školským asociacím, zřizovatelům škol a školských zařízení. ČŠI úzce spolupracuje s vysokými školami, se subjekty neziskového sektoru působícími v oblasti výchovy nebo ochrany lidských práv a své informace předává také dalším institucím veřejné správy, tvůrcům vzdělávacích politik a odborné veřejnosti.

Nejinak tomu bude i v nadcházejícím školním roce. Bezprostředním cílem je kromě dalšího upevnění pozice České republiky a České školní inspekce v mezinárodních organizacích také rozvoj a rozšíření bilaterální spolupráce, v níž sehrávají stěžejní roli krajské inspektoráty. Výstupy z mezinárodních projektů a jednotlivých aktivit, stejně jako získané informace, jsou velmi cenné jak pro Českou školní inspekci, tak pro tvůrce české vzdělávací politiky, akademickou i širší odbornou veřejnost. Vlastní zkušenosti a poznatky z mezinárodního vzdělávacího prostoru jsou důležitým podkladem pro tvorbu metodik a postupů ČŠI a jsou zároveň bezprostředně využívány během vlastní inspekční činnosti.



# 10 Souhrnné poznatky z kontrol a analýza úrazovosti

## 10.1

### Souhrnné poznatky z veřejnosprávní kontroly využívání finančních prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením

#### 10.1.1 Základní údaje o veřejnosprávní kontrole

Úkolem podle plánu hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2015/2016 byla veřejnosprávní kontrola využívání prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením v těch subjektech, u nichž bylo při komplexní inspekční činnosti identifikováno riziko nesprávného nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu. Dále byla realizována plánovaná veřejnosprávní kontrola ve školských zařízeních, kde se neprovádí hodnotící inspekční činnost a veřejnosprávní kontrola na vnější podnět.

Úkolem veřejnosprávní kontroly jako nezávislé objektivní činnosti je zjišťovat, zda u kontrolovaných osob:

- a) jsou dodržovány právní předpisy, závazná pravidla, závazné ukazatele a rozhodnutí,
- b) jsou přijata provozní a finanční kritéria stanovená pro hospodárný, efektivní a účelný výkon činnosti kontrolované osoby, a zda jsou tato kritéria plněna,
- c) je zaveden vnitřní kontrolní systém, zda je funkční, dostatečně účinný, a zda reaguje na změny ekonomických a právních podmínek,
- d) jsou kontrolovanou osobou na základě nedostatků zjištěných provedenými kontrolami ve sledovaných oblastech přijata opatření k odstranění těchto nedostatků, a zda jsou přijatá opatření kontrolovanou osobou plněna.

**Ve výše uvedených souhrnných bodech jsou zahrnuty:**

- kontrola, zda poskytnuté finanční prostředky státního rozpočtu byly přijaty a použity oprávněně,
- prověření, zda údaje o hospodaření s finančními prostředky státního rozpočtu věrně zobrazují zdroje, stav a pohyb těchto prostředků,
- prověření, zda u kontrolovaných operací byla dodržena kritéria hospodárnosti, efektivnosti a účelnosti a zda má kontrolovaná osoba, která je veřejným subjektem, zaveden funkční vnitřní kontrolní systém.

#### 10.1.2 Souhrnné výsledky kontrolní činnosti

Ve školním roce 2015/2016 bylo provedeno celkem **137** veřejnosprávních kontrol zaměřených na finanční kontrolu nakládání s prostředky státního rozpočtu, poskytnutých školám a školským zařízením na základě § 160–163 školského zákona v závislosti na ukazatelích rozhodných pro stanovení objemu přidělovaných finančních prostředků.

Struktura výkonu veřejnosprávní kontroly podle druhu škol je uvedena v následujícím přehledu včetně základních ukazatelů.



## Souhrnné výsledky finanční kontroly za školní rok 2015/2016

Ukazatel	VSK
<i>Celkový objem přijatých finančních prostředků poskytnutých kontrolované osobě ze státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v kontrolovaném období (v Kč).</i>	1 479 872 926
<i>Objem přijatých finančních prostředků ze státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT), které kontrolní orgán v prověřovaném období u kontrolovaných osob na místě přezkoumal (v Kč).</i>	1 347 372 417
<i>Celkový objem vynaložených finančních prostředků ze státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě (v Kč).</i>	1 469 704 456
<i>Celkový objem vynaložených finančních prostředků ze státního rozpočtu (z kapitoly MŠMT) v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě (v Kč).</i>	974 318 831
<i>Celkový odhad objemu zjištěných nedostatků (v Kč).</i>	6 317 672
<i>Chybující subjekty (počet/% z celkového počtu).</i>	48/35
<i>Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků ze státního rozpočtu v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě (v Kč).</i>	4 553 096
<i>Subjekty s porušením rozpočtové kázně (počet / % z celkového počtu / % z chybujících)</i>	37/27/77,1
<b>Počet kontrol</b>	<b>137</b>

Z celkového objemu zjištěných nedostatků bylo v 77,1 % podezření na porušení rozpočtové kázně.

## Veřejnosprávní kontrola – přehled podle druhů škol a školských zařízení

Škola	Počet kontrol / počet zjištění / počet porušení rozpočtové kázně	Celkový objem přijatých finančních prostředků SR z MŠMT	Objem přijatých finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem vynaložených finančních prostředků SR v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě	Objem vynaložených finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem zjištěných nedostatků	Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků SR
MŠ	31/14/11	159 088 716	154 011 973	156 429 735	137 689 780	708 208	419 538
MŠ + ZŠ	28/7/7	268 975 078	263 087 627	268 971 529	159 779 397	727 189	935 775
ZŠ	21/12/10	285 958 598	266 553 634	282 137 598	236 294 622	505 148	704 480
ZUŠ	7/2/1	54 365 837	54 365 837	53 978 529	46 736 941	812 602	8 378
SŠ	21/9/6	552 037 171	451 736 542	551 384 026	294 840 826	1 900 079	1 839 554
Ostatní	29/6/4	210 781 280	208 836 156	205 622 124	130 931 333	1 644 095	893 784
<b>Celkem</b>	<b>137</b>	<b>1 479 872 926</b>	<b>1 347 372 417</b>	<b>1 469 704 456</b>	<b>974 318 831</b>	<b>6 317 672</b>	<b>4 553 096</b>

## Veřejnosprávní kontrola – přehled podle zřizovatelů

Zřizovatel	Počet kontrol / počet zjištění / počet porušení rozpočtové kázně	Celkový objem přijatých finančních prostředků SR z MŠMT	Objem přijatých finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem vynaložených finančních prostředků SR v období prověřovaném veřejnosprávní kontrolou na místě	Objem vynaložených finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	Celkový objem zjištěných nedostatků	Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků SR
Církev	0	0	0	0	0	0	0
Kraj	18/7/4	574 699 269	475 438 474	574 434 175	283 305 149	1 145 279	1 098 754
Obec	98/39/33	708 228 459	676 028 579	701 925 427	573 366 629	3 808 268	2 844 392
Soukromník	18/4/2	106 594 693	105 554 859	106 165 766	41 560 388	1 364 125	609 950
Státní správa (MŠMT)	3/0/0	90 350 505	90 350 505	87 179 088	76 086 665	0	0
<b>Celkem</b>	137	1 479 872 926	1 347 372 417	1 469 704 456	974 318 831	6 317 672	4 553 096

Z poskytnutých dotací ze státního rozpočtu kontrolovaným školám a školským zařízením kontrolní týmy České školní inspekce přezkoumaly na místě vzorek dosahující 91 % dotace na příjmu a 66 % uskutečněných výdajů ze státního rozpočtu. K porušení právních předpisů při nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu došlo u 48 kontrolovaných subjektů (35 %), z toho v 11 subjektech bylo zjištěno neoprávněné přijetí prostředků státního rozpočtu (vyšší výkonové ukazatele než skutečnost – 8 %), ve 22 (16 %) subjektech bylo zjištěno 38 pochybení v nakládání s finančními prostředky ze státního rozpočtu na platy a OPPP (zejména nedodržení právních předpisů), v 15 subjektech (11 %) bylo zjištěno 25 pochybení ve vedení účetnictví a zúčtování dotací a 48 pochybení bylo zjištěno v nastavení a fungování vnitřního kontrolního systému ve 33 subjektech (24,1 %). Z toho ve 24 z kontrolovaných subjektů (17,5 %) není zaveden vůbec nebo není funkční. Ve 37 subjektech (27 %) se jednalo o taková zjištění, která ve svém důsledku znamenala podezření na porušení rozpočtové kázně ve výši **4 553 096 Kč**.

## 10.1.3 Závěry veřejnosprávní kontroly

- Ve školním roce 2015/2016 bylo kontrolováno 137 subjektů. Při veřejnosprávní kontrole bylo zjištěno v 48 kontrolovaných subjektech porušení právních předpisů, vztahujících se k hospodaření s finančními prostředky ze státního rozpočtu, nakládání s majetkem státu a nefunkčnímu vnitřnímu kontrolnímu systému.
- **Kontrolou oprávněnosti přijetí a použití finančních prostředků přidělených ze státního rozpočtu z kapitoly MŠMT** bylo zjištěno 169 porušení právních předpisů, které vedlo k nedostatkům v oblasti nakládání s finančními prostředky, jejich evidenci a zúčtování ve 48 subjektech, z toho ve 37 případech se jednalo o podezření na porušení rozpočtové kázně. Na základě zjištěných nedostatků bylo podáno 37 podnětů příslušnému krajskému úřadu. Ve všech případech byla uložena lhůta k přijetí opatření a odstranění nedostatků.
- V oblasti osobních nákladů (výdaje na platy OOPP, odvody, tvorba FKSP) bylo ve 22 subjektech zjištěno porušení právních předpisů.
- V 15 subjektech byly zaznamenány nedostatky ve vedení účetnictví a zúčtování dotací.

- U 11 z kontrolovaných subjektů byly výkonové ukazatele, které jsou základem pro stanovení dotace, vyšší než skutečnost, v jednom případě nebyla vykazovaná činnost vůbec vykonávána.
- Závěry z kontrol byly předávány ve všech případech zřizovateli, v případě podezření na porušení rozpočtové kázně příslušnému krajskému úřadu.
- Prověření, zda kontrolovaná osoba zavedla a udržuje vnitřní kontrolní systém a zda je zajištěno jeho fungování podle příslušných ustanovení zákona č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole ve veřejné správě a o změně některých zákonů (zákon o finanční kontrole), ve znění pozdějších předpisů, vedlo k závěrům, že vnitřní kontrolní systém, jeho nastavení a funkčnost nejsou zárukou snížení míry rizika nesprávného nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu ve 33 subjektech.

### Doporučení

- a) Zlepšit spolupráci se zřizovatelem.
- b) Stanovit pravidla a podmínky poskytování dotací ze státního rozpočtu, v nichž bude vymezena povinnost příjemce dotace sledovat v účetnictví zdroje a jejich čerpání odděleně podle účelu (účelových znaků).
- c) Zabezpečit jednotné vzdělávání vedoucích zaměstnanců v oblasti hospodaření a vnitřního kontrolního systému.
- d) Důsledně vyžadovat dodržování ustanovení zákona o finanční kontrole ve všech školách a školských zařízeních.
- e) Věnovat zvýšenou pozornost dodržování principu legality a vedení účetnictví.
- f) Zabezpečit následné kontroly a prověření realizace a účinnosti opatření přijatých kontrolovanou osobou kontrolním orgánem nebo zřizovatelem.

## 10.2

### Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

#### 10.2.1 Základní údaje o kontrole zařízení školního stravování

Zajištění výživy dětí, žáků a studentů se stalo nedílnou součástí vzdělávacího systému. Školní stravování má povahu hmotného zabezpečení ve smyslu § 122 odst. 2 školského zákona a podmínky jeho poskytování týkající se organizace, provozu zařízení školního stravování, rozsahu služeb včetně stanovení výživových norem a rozpětí finančních limitů na nákup potravin jsou vymezeny v prováděcí vyhlášce č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů.

Školní stravování je velmi významnou společenskou činností, která vychází z nutričních potřeb dítěte podle jeho věku, napomáhá výchově ke zdravému životnímu stylu a má rozhodující vliv na zdravý vývoj dětí. Respektování požadavků na vyváženou a plnohodnotnou stravu v zařízeních školního stravování by mělo strávnickům zajistit nejen potřebný příjem živin, ale také je naučit jíst méně oblíbené, avšak zdravé a výživově hodnotné pokrmy, a tím ovlivnit jejich stravovací návyky.

Zařízení školního stravování (dále „školní jídelny“) poskytují dětem, žákům a studentům (dále „strávnickům“) nemalou část jejich denního energetického příjmu, např. stravování v mateřské škole pokryje cca 60 % doporučené denní dávky živin, u školního oběda cca 35 %. V případě poskytování celodenního stravování se jedná o téměř 100 % denního příjmu energie.

V oblasti školního stravování, která spadá do tematiky výchovy ke zdraví, je cílem České školní inspekce nejen posuzovat výchovu dětí, žáků a studentů ke zdravému životnímu stylu, ale také provádět kontrolu dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování stravovacích služeb dětem, žákům a studentům, a tím přispívat ke zvyšování úrovně školního stravování.

Kontrola školního stravování byla realizována s ohledem na cílové skupiny strávníků a na typy škol, pro které školská zařízení zajišťovala služby, a zaměřena jak na věcné hledisko i formální správnost předkládaných písemných dokumentů, tak na dodržování vybraných ustanovení právních předpisů:

- § 28 až 30, 119, 122 zákona č. 561/2004 Sb.,
- § 1 až 5 vyhlášky č. 107/2005 Sb.,
- § 3 odst. 2 vyhlášky č. 364/2005 Sb.

Kontrola na místě probíhala ve třech oblastech:

**1. Kontrola poskytování školských služeb podle zápisu do rejstříku škol a školských zařízení (dále „školský rejstřík“) a vedení dokumentace školského zařízení.**

V této oblasti bylo kontrolováno:

- poskytování školských služeb v návaznosti na zápis do školského rejstříku,
- správnost vykazování údajů o počtu strávníků ve výkazu o školním stravování,
- průkaznost vedení dokladů souvisejících s hlavní činností školní jídelny.

**2. Kontrola plnění odpovědnosti kontrolované osoby za poskytované stravovací služby.**

V této oblasti bylo kontrolováno:

- rozsah poskytovaných stravovacích služeb,
- plnění výživových norem pro školní stravování,
- stanovení a dodržování finančních normativů na nákup potravin – tj. stanovení úplaty za školní stravování,
- realizace školního stravování v dietním režimu,
- ujednání o zajištění školního stravování,
- poskytování jiných stravovacích služeb.

**3. Kontrola formálního rámce stanovení a dodržování podmínek pro poskytování školního stravování.**

V této oblasti bylo kontrolováno:

- stanovení a dodržování podmínek pro školní stravování,
- provoz zařízení školního stravování ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků,
- provozování doplňkové činnosti.

Pozornost byla věnována také oblíbenosti a frekvenci pokrmů, nabídce nápojů a doplňků, zařazování nových druhů potravin, využívání regionálních potravin, četnosti konvenincí vyššího stupně, možnosti individuálního způsobu stravování, alternativním nabídkám ke zlepšení stravovacích návyků, poskytování služeb nad rámec školního stravování, provozování bufetů či automatů ve školách i úrovni vybavení školních jídelen.

V rámci hodnocení škol a školských zařízení byly při komplexní inspekční činnosti posuzovány mj. oblasti:

- podpora výchovy ke zdraví a zdravému životnímu stylu v návaznosti na školní vzdělávací programy a jejich naplňování,
- propojení výuky ke zdravému způsobu výživy ve škole a její aplikace ve školní jídelně,
- vytváření praktických dovedností v rámci zdravých stravovacích návyků,
- rozvoj partnerství – spolupráce školní jídelny se strážníky, jejich zákonnými zástupci, s vedením školy a dalšími subjekty.

Inspekční činnost probíhala jako šetření na místě za účelem získání informací o skutečném stavu realizace školního stravování. Pro získání komplexního pohledu na oblast školního stravování byl součástí inspekční činnosti ve školních jídelnách také monitoring podmínek, za nichž je činnost školní jídelny realizována, včetně rozhovoru s vedoucím zaměstnancem.

## 10.2.2 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

Kontrolní činnost v oblasti školního stravování ve školním roce 2015/2016 byla vykonána u 1 376 zařízení školního stravování, z nichž bylo 1 315 součástí právnických osob vykonávajících činnost školy nebo školského zařízení a 61 samostatných právních subjektů. Kontrolovány byly tři typy zařízení školního stravování: školní jídelny, školní jídelny – vývařovny, školní jídelny – výdejny, zřizované obcemi, kraji, MŠMT, církvemi i privátním sektorem.

Z celkového počtu kontrol bylo 85 % uskutečněno v rámci komplexní inspekční činnosti, 4 % tvořily kontroly a inspekční činnost na žádost, 5 % inspekční činnost na podnět, 4 % kontroly v samostatných školních jídelnách, 2 % orientační inspekční činnost a ověření přijetí opatření k odstranění nedostatků zjištěných při předchozí inspekční činnosti.

Školní stravování bylo poskytováno v souladu se zápisem do školského rejstříku s výjimkou 5 kontrolovaných subjektů, u nichž nebyla činnost nebo všechna místa poskytovaných služeb uvedena ve školském rejstříku. Údaje o počtu zapsaných stravovaných odpovídaly skutečnosti u 98 % kontrolovaných subjektů.

Evidováno bylo celkem 255 804 strážníků (vždy za poslední měsíc před datem kontroly), přičemž ke školnímu stravování bylo přihlášeno 297 359 strážníků. Využití školních jídelen tedy činilo v průměru 86 %. Nejčastější změnou v počtu strážníků oproti minulému školnímu roku bylo zvýšení počtu žáků ve školách. Vedoucí pracovníci 154 kontrolovaných subjektů identifikovali celkem cca 1 946 dětí, žáků a studentů, kteří se nemohli ze sociálních důvodů stravovat ve školních jídelnách. Zařízení školního stravování využívalo v kontrolovaných subjektech celkem 34 860 pracovníků škol a školských zařízení a 27 633 ostatních stravovaných.

Účetní dokumentace související s činností školní jídelny byla zkontrolována v 1 019 subjektech, z nichž cca 2 % předložila neprůkazné doklady (jednalo se zejména o nesoulad výdejky potravin s připravovanými pokrmy). Kalkulace ceny hlavního jídla byly stanoveny, ale u 5 % subjektů neobsahovaly úplné vlastní náklady.

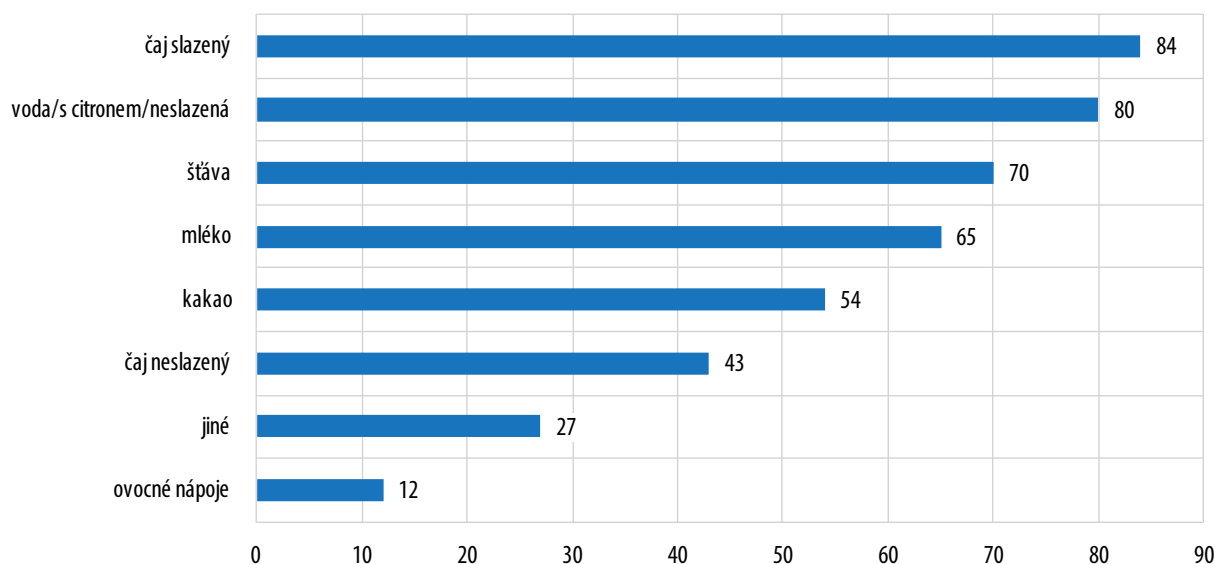
Rozsah služeb školního stravování dodrželo 98 % školních jídelen, a to s ohledem na typ školy a školského zařízení. Poskytována byla hlavní a doplňková jídla pro děti, žáky a studenty v návaznosti na délku jejich pobytu ve škole nebo školském zařízení. V rámci hlavního jídla (oběda) dostávali strážníci polévku nebo předkrm, hlavní chod, nápoj a případně doplněk (salát, dezert nebo ovoce). Výběr z více druhů jídel nabízel 23 % subjektů a nejčastěji se jednalo o výběr ze dvou hlavních chodů. Z nutričního hlediska byla denní nabídka vyrovnaná v 88 % a z hlediska oblíbenosti pokrmů v 94 % kontrolovaných školních jídelen.

Pitný režim byl školní jídelnou zajišťován celodenně v mateřských školách, školských výchovných a ubytovacích zařízeních a ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Pro žáky základních a středních škol byly nápoje k dispozici zejména při obědě. Nejčastěji si strážníci nalévali nápoje z vířičů a termosů, kuchařky je nalévaly

zpravidla mladším dětem. Pestrost nápojů se výrazně zvýšila, v nabídce byly jak nemléčné, tak mléčné nápoje, nechyběla pitná voda ochucená případně citronem a slazené i neslazené čaje, v menší míře pak ovocné nápoje (100% mošty či džusy).

Graf 60

Přehled poskytovaných nápojů - podíl kontrolovaných subjektů (v %)



Školní jídelny jsou povinny nabídnout stravu, která bude nejen pestrá, ale zároveň bude odpovídat všem zásadám správné výživy. Je pro ně závazné plnit spotřební koš – tj. výživové normy pro školní stravování, které vychází z platných doporučených denních výživových dávek pro jednotlivé věkové skupiny strávníků.

Při kontrolách bylo zjištěno, že plnění výživových norem nesledovalo 5,5 % kontrolovaných zařízení. Přetrvávající nedostatky v naplňování spotřebního koše a zajištění nutričně vyvážené stravy pro příslušné věkové skupiny strávníků se projevily v neplnění spotřeby potravin na strážníka a den u druhů potravin: ryby, mléko, mléčné výrobky, ovoce a luštěniny. Problémem zůstává také dodržování spotřeby tuků a cukrů, což částečně v některých školních jídelnách ovlivňuje příprava domácích moučnicků. Mírné zlepšení bylo zjištěno zejména v četnosti a rozšíření nabídky zeleniny (syrové i tepelně opracované).

Tabulka 81

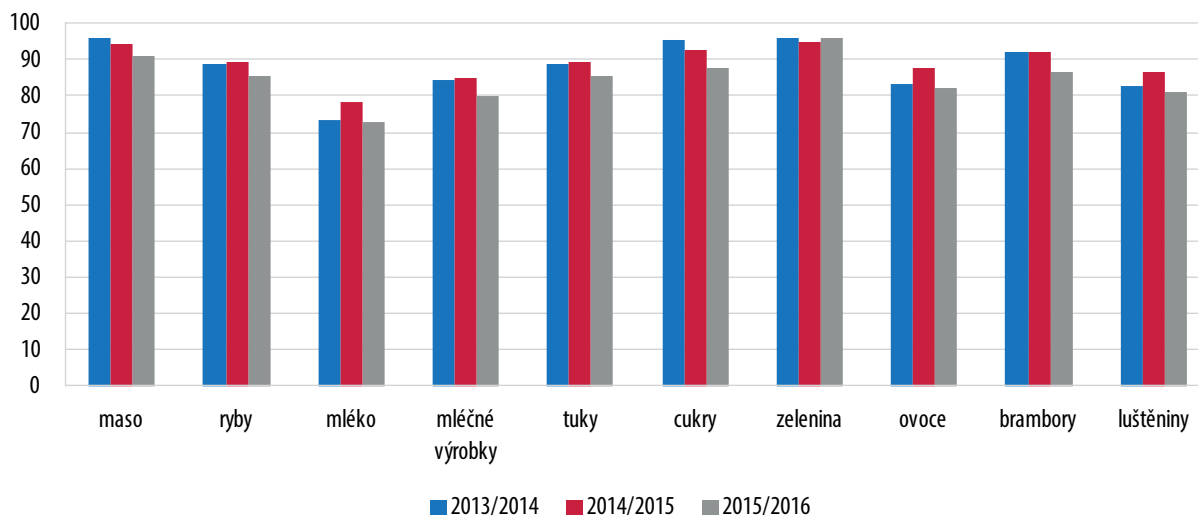
Tabulka č. 81 Zařízení školního stravování, která dodržela stanovené limity výživových norem (v %)

Školní rok / vybrané skupiny potravin	Maso	Ryby	Mléko	Mléčné výrobky	Tuky	Cukry	Zelenina	Ovoce	Brambory	Luštěniny
2013/2014	96,0	89,0	73,1	84,1	88,7	95,4	95,7	83,5	92,0	82,8
2014/2015	94,2	89,5	78,2	84,7	89,6	92,4	94,8	87,5	92,1	86,3
2015/2016	91,1	85,4	72,8	80,2	85,4	87,6	93,3	82,0	86,6	81,2

Z meziročního srovnání vyplývá, že klesl počet školních jídelen, kterým se daří plnit stanovené limity výživových norem. Toto zjištění může být ovlivněno zejména snahou některých školních jídelen vyhovět strávníkům a vařit jim spíše oblíbená než nutričně vyvážená jídla.



## Zařízení školního stravování, která dodržela stanovené limity výživových norem (v %)



Při hodnocení jídelních lístků v návaznosti na plnění výživových norem za poslední měsíc před datem kontroly bylo zjištěno, že školní jídelny připravovaly zejména klasická česká jídla, někdy doplňovaly i nové receptury, netradiční potraviny (např. pohanku, bulgur, kuskus), celozrnné varianty pečiva, výjimečně biopotraviny. Nejčastěji do jídelníčku zařazovaly kuřecí a vepřové libové maso, v nižší frekvenci hovězí maso. V nabídce se objevilo i maso králíčí, krůtí a zvěřina. Rybí pokrmy byly připravovány zejména z rybího filé, čerstvé ryby byly používány minimálně. Zařazovány byly nové luštěninové pokrmy z červené čočky, cizrny i fazolí mungo. Průměrná četnost bezmasého sladkého jídla byla 2 až 3krát měsíčně, slané bezmasé jídlo obsahoval jídelníček zpravidla 3 až 4krát v měsíci.

Tabulka 82

## Četnost vybraných potravin nebo pokrmů v posledním měsíci před datem kontroly

Vybraná potravina / četnost za měsíc	Průměrná četnost	Nejvyšší frekvence / počet ŠJ	Nejnižší frekvence / počet ŠJ
Maso kuřecí	4	3/296	0/5
Maso krůtí	1	1/410	0/408
Maso vepřové libové	6	4/243	0/4
Vepřový bok a ořez	1	1/100	0/916
Maso hovězí	3	2/271	0/42
Ostatní masa – např. králík, zvěřina (srnčí, kanec)	1	1/415	0/598
Sladkovodní ryba čerstvá	0	1/37	0/1 114
Mořská ryba čerstvá	0	1/61	0/1 090
Zmrazená ryba + filé	3	2/496	0/22
Zelenina syrová	13	19/117	0/3
Zelenina tepelně opracovaná jako součást hlavního jídla	9	4/123	0/3
Ovoce	13	20/117	0/1
Brambory	8	8/212	0/1
Luštěninový pokrm	4	2/271	0/9

Kvalita školního stravování je ovlivněna nejen četností jednotlivých druhů potravin, ale také jejich stupněm prvotního zpracování a původem. Pozitivem je zvýšení využití regionálních potravin ve 46,25 % školních jídelen. Zmrazenou zeleninu a ovoce nakupuje téměř polovina zařízení. Negativem zůstává časté použití hotových vývarů u 12,03 % subjektů.

Tabulka 83

Použití vybraných potravin (polotovarů/konvencí) při přípravě pokrmů – podíl kontrolovaných subjektů (v %)

Potravina	Vůbec	Výjimečně	Méně často	Často
Loupané brambory apod.	76,9	6,1	2,4	14,7
Mražené pokrmy (smažený květák, brokolice, sýr apod.)	49,1	33,0	14,0	3,8
Nové produkty (např. šmakoun, tofu)	45,4	22,5	25,0	7,2
Regionální potraviny	16,0	13,9	23,9	46,3
Sypké směsi – bramborové knedlíky	21,5	14,2	33,3	31,0
Sypké směsi – knedlíky	82,5	8,4	6,6	2,6
Sypké směsi – bramborová kaše	93,8	4,4	1,2	0,7
Sypké směsi – moučníky, dezerty	50,0	30,9	15,4	3,7
Sypké směsi – omáčky	86,2	11,2	1,6	1,0
Sypké směsi – polévky	82,7	12,4	3,6	1,3
Vývary (hovězí, slepičí, zeleninový apod.)	37,0	30,4	20,6	12,0
Zmrazená zelenina, ovoce apod.	3,9	15,0	36,2	44,9
Zmrazené ovocné knedlíky	81,6	13,9	3,8	0,7
Zmrazené přílohy (bramboráčky, krokety, před smažené hranolky apod.)	81,3	16,3	2,1	0,3

Úplata za školní stravování (cena za poskytované jídlo) v zařízeních školního stravování zřízených státem a územně samosprávnými celky se určuje výši finančního normativu v rámci rozpětí finančních limitů dle vyhlášky č. 107/2005 Sb. Ve školních jídelnách zřizovaných církví nebo soukromou osobou stanoví cenu za školní stravování uvedený subjekt. V případě veřejných subjektů byla úplata za školní stravování stanovena ve správném rozpětí u 98 % zařízení. Věkové skupiny nerozlišovalo a chybné finanční limity vymezilo 2,8 % a stanovené limity nedodržovalo 2,4 % kontrolovaných subjektů. Současně bylo zjištěno, že úplata za jeden oběd u více než třetiny kontrolovaných veřejných subjektů byla stanovena na dolní hranici rozpětí finančních limitů. Toto zjištění ukazuje na možnost úpravy výše platby a vytvoření finančního rámce v případech, kdy při stávající výši úplaty za školní stravování, ze které jsou hrazeny náklady na nákup potravin, již nelze stanovené výživové normy z finančních důvodů optimálně plnit a zajistit tak pestré i výživově hodnotné pokrmy.

Tabulka 84

Úplata za hlavní jídlo (oběd) stanovená u veřejných subjektů na dolní hranici finančního limitu

Věková skupina strávníků	Finanční limit na nákup potravin pro jeden oběd, tj. limit ceny za oběd (v Kč)	Stanovená cena oběda na dolní hranici finančního limitu (v Kč)	Podíl ŠJ v % z kontrolovaných subjektů s cenou oběda na dolní hranici (v %)
do 6 let	14 až 25	14 až 18	68
7 až 10 let	16 až 32	16 až 20	39
11 až 14 let	19 až 34	19 až 23	41
15 a více let	20 až 37	20 až 25	35

Opakovaným zjištěním ze školního roku 2014/2015 je skutečnost, že i ve školním roce 2015/2016 vybíralo 2 % veřejných školních jídelen zálohu na stravné na období delší než 2 měsíce. Subjektům sice nevznikají neuhrazené pohledávky, ale některým strávnickům zejména ze sociálně znevýhodněného prostředí vzniká problém s úplatou za školní stravování. V době plynulého zásobování potravinami se jedná o nepodložené požadavky škol a školních jídelen, které jim vytváří zdroj pro dočasné financování jiných komodit, než jsou potraviny.

Možnost školního stravování v dietním režimu nabízelo 7 % školních jídelen, které zajišťovaly nejčastěji dietu s omezením lepku. Pro některé strávnický s ohledem na jejich zdravotní stav bylo zabezpečeno také individuální stravování v souladu se stanoviskem ministerstva zdravotnictví (uchování a ohřev vlastního jídla), a to ve 264 případech. Informace o alergenech v podávaných pokrmech byly zveřejněny na jídelníčcích, nástěnkách nebo webových stránkách v 99,7 % školních jídelen.

Prostřednictvím provozovatele stravovacích služeb zajišťovalo školní stravování 287 subjektů, z nichž 6 % nemělo ujednání o této službě s požadovanými náležitostmi. Jednalo se zejména o výši finančních normativů, organizaci rozvozu nebo přepravy jídel a dohled nad nezletilými strávnickými, u 3 % byly zjištěny nedostatky při sledování výživových norem. Kontrola ujednání byla zpravidla v kompetenci ředitele školy (odběratele stravovacích služeb), který v odůvodněných případech uplatňoval nároky na jeho dodržování.

Ke zlepšení stravovacích návyků dětí a žáků přispělo zapojení škol do evropských projektů podporujících spotřebu mléka, mléčných výrobků, ovoce a zeleniny. Tuto nabídku využilo 101 146 dětí a žáků. Přínosem bylo také zajištění dopoledních svačinek pro 3 228 žáků 1. stupně základních škol. V několika případech byly žákům poskytovány i odpolední svačinky. Některé školy byly zapojeny do vzdělávacích programů podporujících zdravý životní styl.

Další alternativou nad rámec školního stravování byl v 19 % subjektů doplňkový prodej ve školách a školských zařízeních realizovaný prostřednictvím školních potravinových a nápojových automatů nebo bufetů. Doporučené potraviny nabízelo 49,3 % subjektů, ale převážně slazené nápoje 45,7 %. Energetické nápoje nabízely automaty ve 21 školách a školských zařízeních, z nich 33 % tvořily střední školy. Přestože nabízený sortiment produktů nebyl ve všech případech v souladu se zásadami zdravé výživy, pozitivem je klesající zastoupení nevhodných potravin. Automaty byly ve školách a školských zařízeních instalovány zejména na základě požadavků žáků, rodičů nebo vedení školy.

Tabulka 85

Doplňující zjištění nad rámec školního stravování – podíl kontrolovaných subjektů (v %)

Další nabídka školy / školského zařízení	Školní rok 2013/2014	Školní rok 2014/2015	Školní rok 2015/2016
Dotační program „Mléko v evropských školách“	28,7	26,3	34,8
Dotační program „Ovoce a zelenina do škol“	32,4	37,0	50,9
Automat/bufet	22,3	22,6	18,6
Energetické nápoje v automatech	0,0	15,8	9,3
Převážně slazené nápoje v automatech	27,4	52,0	45,7

Podmínky pro poskytování školního stravování byly zpravidla ve všech zařízeních stanoveny ve vnitřním řádu, s výjimkou 1 % subjektů, které vnitřní řád nevydaly. Ve 12 případech nebyly stanovené podmínky v souladu s právními předpisy, neobsahovaly způsob přihlašování a odhlašování obědů. S vnitřním řádem nebyli v 1,5 % kontrolovaných subjektů seznámeni strávnický prokazatelně a stejný počet subjektů neinformoval zákonné zástupce dětí a nezletilých žáků o jeho vydání a obsahu.

Kvalitu školního stravování ovlivňují rovněž materiální podmínky ve školních jídelnách. Prostředí a vybavení jídelen bylo převážně čisté, příjemné a vhodně uspořádané, působilo standardním až dobrým dojmem, v 9 % až výjimečně dobrým, což příznivě ovlivňuje kulturu stolování. Jen v ojedinělých případech byl zjištěn méně příznivý či nepříznivý stav. Při kontrolách byl sledován také provoz zařízení školního stravování ve vztahu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strávníků. S výjimkou 2 subjektů byly prostory pro strávníky dostatečné, v 5 případech však chyběly šatny nebo prostory pro odkládání oděvů strávníků. Fyziologickým potřebám strávníků neodpovídalo vybavení u 15 subjektů. Dohled nad strávníky nebyl v době kontroly zajištěn v 5 školních jídelnách.

Doplňkovou činnost nad rámec školního stravování provozovalo 57 % školních jídelen. Nejčastěji byla využívána pro zaměstnance jiných škol a školských zařízení, jednorázové akce a sociální služby stejného zřizovatele. Tato činnost až na několik výjimek nenarušovala poskytování školního stravování. Problém se objevil ve sledování nákladů na doplňkovou činnost, kdy 1 % subjektů hradilo tyto náklady nesprávně z hlavní činnosti, tj. z finančních prostředků státního rozpočtu.

Úlohou školního stravování je nejen zdravě nasycit strávníky, ale vhodným způsobem ovlivňovat jak jejich aktuální postoje k výživě a stravování, tak i částečně usměrňovat jejich celoživotní výživové chování. Zásadní podíl na vytváření zdravých stravovacích návyků dětí a žáků má samozřejmě i výuka ke zdravému způsobu výživy ve škole. Pro základní školy je výživa součástí zejména vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Člověk a zdraví. U středních škol se cíle výchovy ke zdraví a zásady zdravého životního stylu prolínají do vzdělávacích obsahů všeobecně-vzdělávacích a odborných předmětů i praktického vyučování. Při komplexní inspekční činnosti byl v základních a středních školách monitorován rozsah spolupráce školy (vedení školy a pedagogických pracovníků) se školní jídelnou ve vzdělávacích oblastech týkajících se výchovy ke zdraví s cílem rozvoje zdravých stravovacích návyků.

Tabulka 86

Spolupráce školy a školní jídelny v oblasti Výchovy ke zdraví – podíl škol (v %)

Vybrané oblasti spolupráce	Základní školy		Střední školy	
	Ano	Ne	Ano	Ne
Je posilována samostatnost v rozhodování o výběru jídla – aktivní vytváření zdravých stravovacích návyků	73,1	26,9	89,1	10,9
Je posilována souvislost mezi složením stravy a způsobem stravování s rozvojem civilizačních nemocí	91,3	8,7	87,0	13,0
Ředitel a pedagogičtí pracovníci podporují prostřednictvím školního stravování vytváření praktických dovedností – zdravých stravovacích návyků	93,0	7,0	88,1	11,9
V oblasti výživy a zdraví je výuka v souladu s praxí ve školní jídelně (upevňování praktických dovedností)	91,4	8,6	81,1	18,9
Žáci se podílejí ve spolupráci s pedagogickými pracovníky a vedoucí školního stravování na přípravě jídelních lístků	25,0	75,0	41,1	58,9

Z výsledků zjištění vyplývá, že v základních i středních školách je posilována samostatnost v rozhodování o výběru jídla i souvislost mezi složením stravy a způsobem stravování vzhledem k rozvoji civilizačních onemocnění. Ředitel i pedagogičtí pracovníci v 19 % posuzovaných subjektů nepodporují prostřednictvím školního stravování vytváření praktických dovedností – zdravých stravovacích návyků. Výuka v oblasti výživy není v souladu s praxí ve školní jídelně u 27 % škol. Podílet se na přípravě jídelních lístků mají větší možnost žáci středních škol než žáci základních škol.

Výsledky kontrolních zjištění potvrzují, že kvalitní školní stravování je prioritou jak pracovníků školních jídelen, tak odborné i rodičovské veřejnosti.

Inovace ve stravování, pestrost jídelníčku, vhodná kombinace pokrmů, výběr nápojů, využití nových druhů potravin, alternativní nabídky nad rámec školního stravování, výjimečně dobré prostředí některých zařízení přispívají ke zvyšování prestiže školních jídelen. Přínosem je také individuální přístup ke strávníkům, jejichž zdravotní stav vyžaduje stravovat se s omezením podle dietního režimu. Objevují se však i školní jídelny, které nerespektují požadavky právních předpisů. Stále zůstávají rezervy zejména v oblasti plnění výživových norem (u druhů potravin: ryby, mléko, mléčné výrobky, ovoce a luštěniny), ve stanovení finančních normativů, v průkaznosti účetní evidence, vybavenosti prostor pro strávníky a ve spolupráci školy a školní jídelny v oblasti podpory výchovy ke zdraví.

Školní stravování má své postavení ve školském systému a jeho význam je nepochybný. Je důležitým sociálním a zdravotním činitelem. Řádně zajištěné školní stravování dětí v předškolním a školním věku je považováno za jeden z hlavních pilířů garantujících zdravý vývoj dětí a mládeže a tím i celé budoucí populace.

### Doporučení

- Při sestavování jídelních lístků dodržovat zásady pestrosti, nutriční vyváženosti pokrmů a výběru potravin v souladu se zásadami správné (zdravé) výživy s respektováním výživových norem pro školní stravování. Zvyšovat podíl kvalitních regionálních a zejména čerstvých potravin, minimalizovat použití konvencií vyššího stupně.
- Analyzovat bilanci příjmů a výdajů, tj. stanovené finanční normativy na nákup potravin a výdaje na potraviny, v návaznosti na zajištění optimálního plnění výživových norem pro školní stravování s ohledem na pestrost zařazovaných potravin a kvalitu připravovaných pokrmů. Současně omezit vybírání dlouhodobých záloh na stravné.
- Řešit materiální i personální zajištění školních jídelen, aby přibývala zařízení poskytující dietní stravu a tato služba se postupně stala běžným standardem.
- V rámci spolupráce se zřizovateli postupně modernizovat vybavení všech jídelen k vytvoření estetického prostředí pro stravování dětí, žáků a studentů.
- Rozvíjet otevřenou komunikaci mezi strávníky, jejich zákonnými zástupci, pracovníky školních jídelen, řediteli škol a pedagogy k dosažení vyšší kvality poskytovaného školního stravování.

## Analýza školní úrazovosti

Porušení oblasti vedení evidence úrazů žáků včetně vyhotovení a zaslání záznamu o úrazu stanoveným orgánům a institucím (§ 29 odst. 3 školského zákona) bylo zjištěno v 2,4 % navštívených mateřských škol, ve 4 % základních škol a ve 2,9 % středních škol.

## Souhrnné výstupy z provedených kontrol (§ 29 odst. 2 a 3 školského zákona)

Oblast kontroly	Podíl škol splňujících požadavky (v %)		
	MŠ	ZŠ	SŠ
Kniha úrazů je vedena	99,5	100,0	100,0
Kniha úrazů obsahuje povinné údaje	98,7	98,3	99,0
Záznam o úrazu obsahuje povinné údaje	99,9	99,9	100,0
Záznam o úrazu je zaslán v požadovaném termínu	99,4	98,3	99,5
Záznam o úrazu je zaslán stanoveným orgánům a institucím	99,3	98,3	98,6

Ve školním roce 2015/2016 bylo České školní inspekci zasláno 41 648 záznamů o úrazech. V porovnání s předcházejícím školním rokem 2014/2015 je to o 2 938 více, nárůst činí 7,6 %, což odpovídá trendu posledních tří let. Tento nárůst počtu hlášených úrazů může znamenat skutečně vzrůstající úrazovost ve školách související se snižujícími se pohybovými dovednostmi dětí a žáků a naopak s rostoucí tendencí k jejich obecně rizikovějšímu chování. Může však být způsobena také stále pečlivějším a zodpovědnějším přístupem pedagogů, kteří hlásí raději i drobné incidenty, u nichž by dříve nepředpokládali možnost odškodnění. Celkový index úrazovosti (počet úrazů na 100 žáků) je 2,5 a nejvyšší absolutní počet úrazů vykazují základní školy.

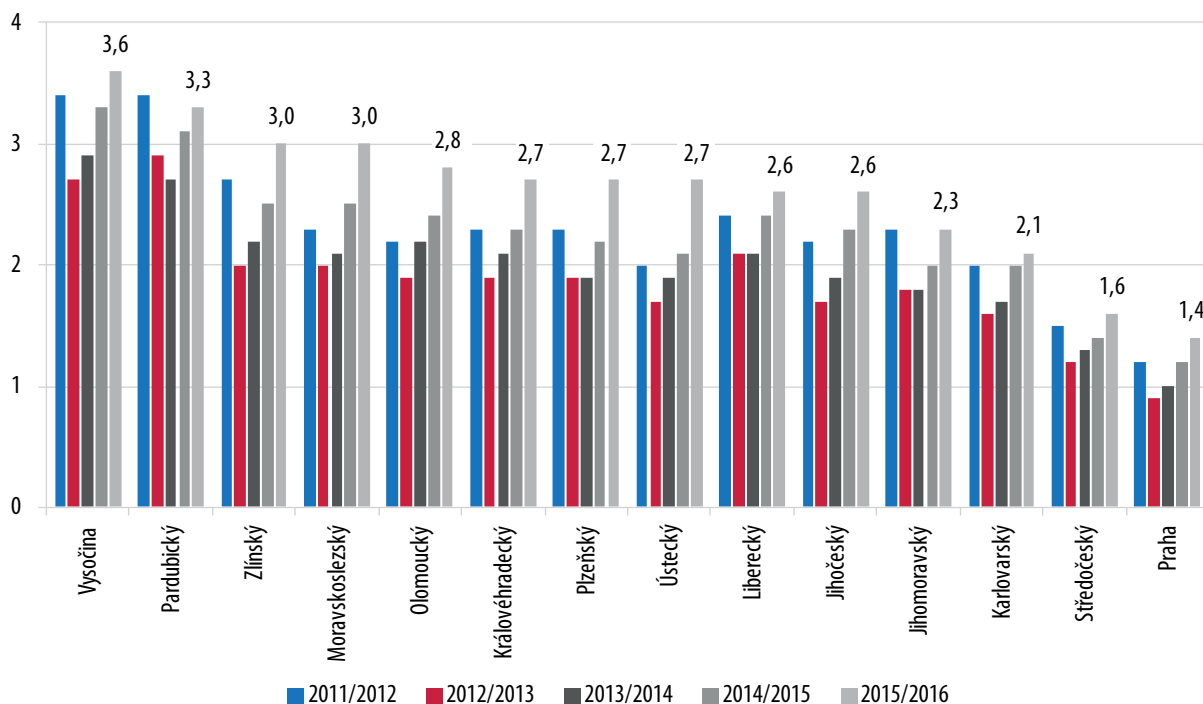
## Počty úrazů podle druhu školy

Druh školy	Počet úrazů
Mateřská škola	1 421
Základní škola	26 145
Střední škola	10 612
Vyšší odborná škola	38
Ostatní školy a školská zařízení	3 432
<b>Celkem</b>	<b>41 648</b>



Graf 62

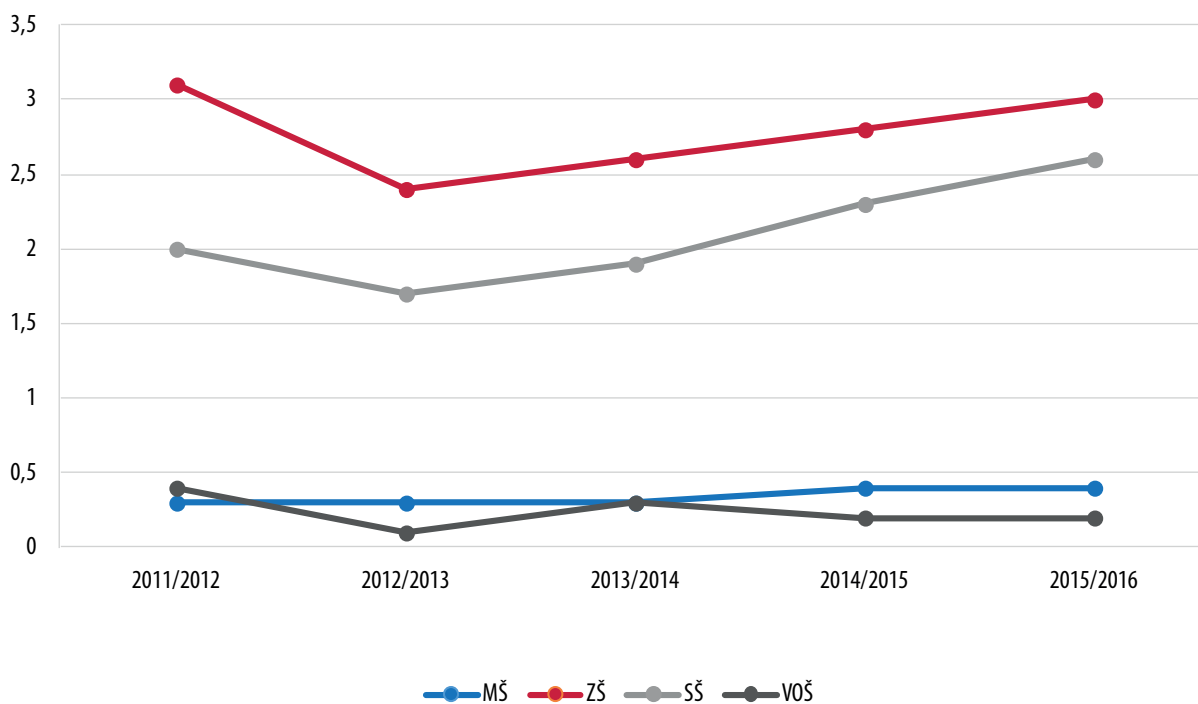
## Index úrazovosti v krajích



Vysoká úrazovost byla, podobně jako v předcházejících letech, zaznamenána ve školách Kraje Vysočina a Pardubického kraje, naopak nejméně úrazů se stalo v pražských školách.

Graf 63

## Trendy vývoje úrazovosti (podle ročního indexu)

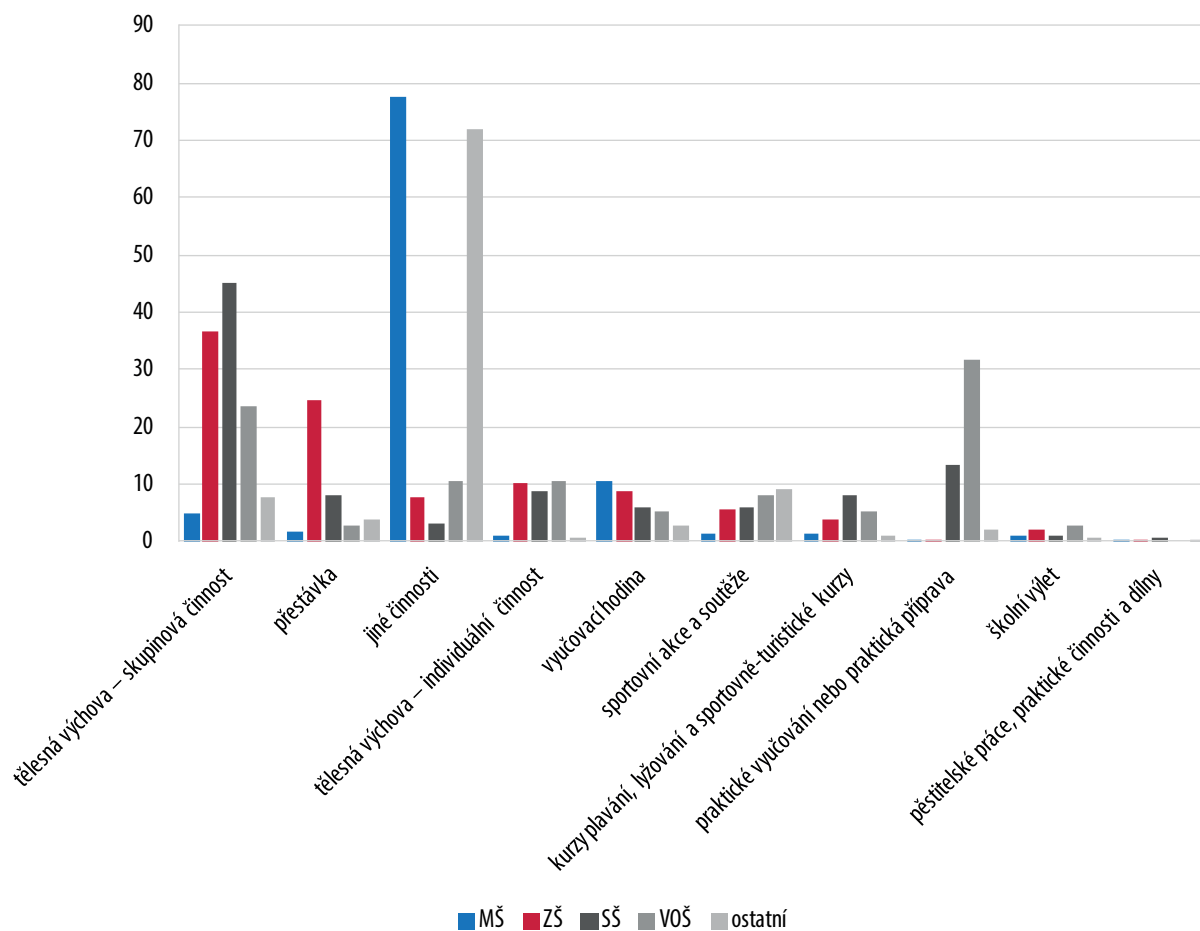


Oproti předchozímu školnímu roku došlo ke zvýšení úrazovosti (resp. zvýšení počtu zasílaných záznamů o úrazech) v základních a středních školách, v mateřských školách je úrazovost přibližně na stejné úrovni.

Další grafy zobrazují, při jakých činnostech došlo k úrazům a jaká část těla byla poraněna.

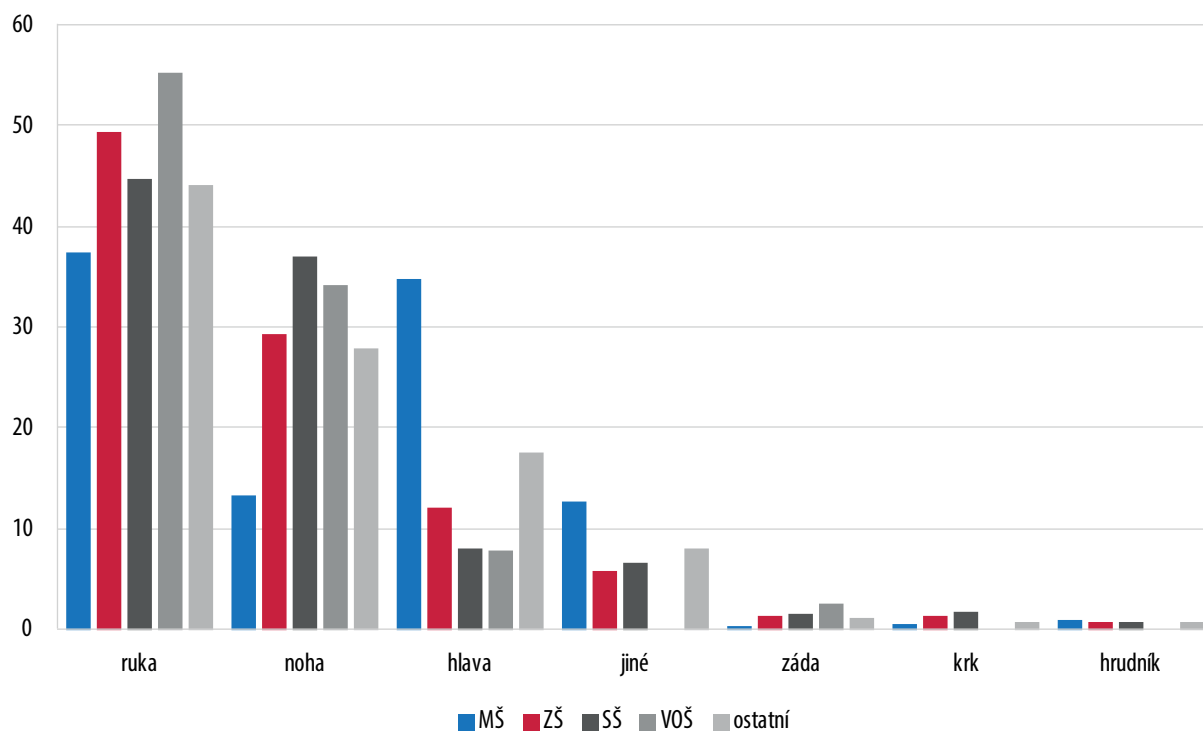
Graf 64

Poměr vzniku úrazů při činnostech ve škole / školském zařízení (v %)



Jiné činnosti v mateřských školách zahrnují spontánní činnosti včetně pobytu venku.

Poměr výskytu úrazů podle poraněných částí těla (v %)





# TABULKOVÁ ČÁST

## Seznam tabulek

Tabulka B 1	Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2013/2014 až 2015/2016
Tabulka B 2	Zapojení vedení školy a učitelů v jednotlivých druzích DVPP (v posledních dvou letech)
Tabulka B 3	Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení
Tabulka B 4	Základní charakteristiky vyučujících a sledovaných hodin v ZŠ
Tabulka B 5	Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – GV
Tabulka B 6	Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – SOV
Tabulka B 7	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ
Tabulka B 8	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ
Tabulka B 9	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ
Tabulka B 10	Analýza stížností
Tabulka B 11	Úrazovost ve školním roce 2015/2016
Tabulka B 12	Přehled nedostatků zjištěných v oblasti BOZ
Tabulka B 13	Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání
Tabulka B 14a	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů mateřských škol v letech 2010–2015
Tabulka B 14b	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů základních škol v letech 2010–2015
Tabulka B 14c	Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů středních škol v letech 2010–2015
Tabulka B 15	Podíly výdajů SR na nákladech navštívených škol podle účelu v meziročním srovnání

Tabulka B 1

Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2013/2014 až 2015/2016

Sledovaný ukazatel	2013/2014			2014/2015			2015/2016		
	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ
Ředitel školy splňuje kvalifikační předpoklady (v %)	95,1	96,6	96,7	95,2	97,4	99,3	97,5	97,7	99,1
Věkový průměr PP	43,4	44,7	45,9	43,5	44,5	46,5	43,3	44,9	46,5
Podíl kvalifikovaných PP ve sledované výuce (v %)	83,3	86,5	92,2	88,8	88,3	89,7	92,3	90,4	94,3
Podíl aprobovaných PP ve sledované výuce (v %)	–	75,6	86,9	–	–	–	–	77,4	85,9

Tabulka B 2

Zapojení vedení školy a učitelů v jednotlivých druzích DVPP (v posledních dvou letech)

Zapojení škol do DVPP – podle § 1 vyhlášky č. 317/2005 Sb. (v %)	MŠ		ZŠ		SŠ	
	Vedení školy	Učitelé	Vedení školy	Učitelé	Vedení školy	Učitelé
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	16,3	18,2	18,1	13,7	16,7	13,4
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	12,6	8,3	13,2	9,8	18,9	13,4
Studium k prohloubení odborné kvalifikace (kurzy, semináře)	88,1	75,5	91,1	75,7	87,8	68,3
<b>Studium alespoň v jednom druhu</b>	<b>94,7</b>	<b>89,3</b>	<b>95,9</b>	<b>86,9</b>	<b>97,3</b>	<b>82,6</b>



## Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení

	A	S	C	P	K	U	L	H	E	J	B	M	Z	T	ČR
Mateřská škola	17	33	13	11	5	17	7	8	20	5	19	15	17	13	<b>200</b>
Mateřská a základní škola	6	17	6	7	1	8	2	18	8	13	20	11	7	18	<b>142</b>
Mateřská, základní a střední škola	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>
Základní škola	10	23	11	1	0	2	0	7	2	6	8	9	14	12	<b>105</b>
Střední škola	3	5	5	1	1	2	4	1	1	2	2	3	2	3	<b>35</b>
Základní a střední škola	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	<b>2</b>
Střední a základní umělecká škola	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	<b>1</b>
Základní umělecká škola	1	1	0	3	3	2	1	0	0	1	1	3	1	2	<b>19</b>
Školské zařízení	2	3	1	1	1	1	2	4	5	1	4	1	1	3	<b>30</b>

Legenda:

A – Pražský inspektorát  
 S – Středočeský inspektorát  
 C – Jihočeský inspektorát  
 P – Plzeňský inspektorát  
 K – Karlovarský inspektorát

U – Ústecký inspektorát  
 L – Liberecký inspektorát  
 H – Královéhradecký inspektorát  
 E – Pardubický inspektorát  
 J – Inspektorát v Kraji Vysočina

B – Jihomoravský inspektorát  
 M – Olomoucký inspektorát  
 Z – Zlínský inspektorát  
 T – Moravskoslezský inspektorát  
 ČR – Česká republika

## Základní charakteristiky vyučujících a sledovaných hodin v ZŠ

Ukazatel	Základní škola			
	1. stupeň – 4 638		2. stupeň – 4 067	
<b>Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)</b>				
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace		Kvalifikace	Aprobace
Český jazyk a literatura	89,8		95,4	91,4
Cizí jazyk	83,7		89,4	62,5
Matematika	91,9		94,8	85,6
ICT	82,6		82,9	41,0
Člověk a jeho svět	89,3		–	–
Člověk a společnost	–		93,3	70,3
Člověk a příroda	–		93,6	73,0
Umění a kultura	84,2		93,1	62,1
Člověk a zdraví	85,9		89,6	67,6
Člověk a svět práce	72,1		88,4	48,8
Jiné výchovné předměty	77,1		90,0	60,0
<b>Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)</b>				
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk a literatura	18,8	88,5	19,8	87,5
Cizí jazyk	15,3	88,0	15,6	86,9
Matematika	19,0	89,1	20,0	86,0
ICT	16,5	84,0	17,3	83,4
Člověk a jeho svět	19,5	89,5	–	–
Člověk a společnost	–	–	20,4	86,9
Člověk a příroda	–	–	20,3	87,0
Umění a kultura	18,8	89,2	19,6	86,6
Člověk a zdraví	19,4	89,9	18,5	85,5
Člověk a svět práce	17,2	87,6	13,0	80,9
Jiné výchovné předměty	14,9	90,4	16,4	86,4

## Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – GV

Ukazatel	Gymnázium – 1 206	
Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)		
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace	Aprobace
Český jazyk a literatura	100,0	100,0
Cizí jazyk	96,8	93,7
Matematika	98,4	98,4
ICT	94,2	78,8
Člověk a společnost	97,2	95,0
Člověk a příroda	98,6	98,2
Umění a kultura	100,0	90,5
Člověk a zdraví	100,0	98,0
Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)		
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk a literatura	24,6	86,9
Cizí jazyk	14,3	88,4
Matematika	24,6	87,3
ICT	15,0	89,1
Člověk a společnost	25,4	86,4
Člověk a příroda	25,1	89,1
Umění a kultura	20,8	88,8
Člověk a zdraví	17,0	85,4

## Kvalifikační charakteristiky vyučujících sledovaných hodin – SOV

Ukazatel	Střední odborné vzdělávání			
	SOVm – 1 802*		SOVz – 544*	
<b>Kvalifikovaná/aprobovaná výuka ve sledovaných předmětech/oblastech (v %)</b>				
Vzdělávací oblasti	Kvalifikace	Aprobace	Kvalifikace	Aprobace
Český jazyk	97,4	96,8	89,3	78,6
Cizí jazyk	92,6	78,5	88,9	55,6
Společenskovědní vzdělávání	92,4	77,1	81,8	50,0
Přírodovědné vzdělávání	96,3	82,1	92,9	53,6
Matematické vzdělávání	95,7	91,8	90,9	65,5
Estetické vzdělávání	89,7	82,1	100,0	100,0
Vzdělávání pro zdraví	95,0	85,0	93,3	76,7
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	88,6	78,5	97,1	51,4
Odborné vzdělávání	92,0	84,6	86,5	74,8
<b>Průměrný počet žáků – zapsaných / účast v hodinách (podíl přítomných žáků)</b>				
Vzdělávací oblasti	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)	Zapsaní (průměr)	Účast (v %)
Český jazyk	22,0	80,4	16,2	77,7
Cizí jazyk	13,9	79,6	14,8	74,8
Společenskovědní vzdělávání	21,0	81,0	14,6	75,9
Přírodovědné vzdělávání	22,4	86,7	18,6	74,5
Matematické vzdělávání	21,6	83,0	15,9	76,6
Estetické vzdělávání	17,3	81,0	7,9	84,5
Vzdělávání pro zdraví	21,0	71,9	15,7	71,8
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	16,1	78,7	14,5	76,0
Odborné vzdělávání	18,3	80,3	13,9	74,7

\* Číslo prezentuje počet sledovaných vyučovacích jednotek v daném druhu škol.

SOVm = obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou.

SOVz = obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou.

## Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ

Sledované ukazatele		Podíl (v %)
<i>(podíl vyučovacích jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>		MŠ
<b>Počet hospitací</b>		<b>3 011</b>
<b>Formy výuky (dominantní + výrazný)</b>	Frontální výuka	69,1
	Skupinová výuka	42,1
	Práce ve dvojici	14,2
	Samostatná práce žáků	56,6
<b>Metody (dominantní + výrazný výskyt)</b>	Transmisivní vzdělávání	44,0
	Komunikativní vzdělávání	60,7
	Práce s textem	18,4
	Projektové vzdělávání	12,3
	Problémové učení	18,8
	Aktivizující metody	53,0
	Názorně demonstrační metody	43,3
	Dovednostně praktické metody	79,0
<b>Využití pomůcek a didaktické techniky</b>	Účelnost využití učebních pomůcek vzhledem k cíli	45,4
	Účelné využití didaktické techniky vyučujícím	29,0
	Účelné využití didaktické techniky některými dětmi	6,6
	Účelné využití didaktické techniky všemi dětmi	1,8
	Didaktická technika nebyla účelně využita	12,8
	Didaktická technika nebyla k dispozici	53,9
<b>Kvalita výuky</b>	Stanovení vzdělávacího cíle	97,7
	Vhodnost cíle vzhledem k schopnostem a znalostem dětí	86,7
	Vhodnost cíle vzhledem k ŠVP	88,9
	Vzdělávací cíl byl splněn	95,8
	Využití situačního a prožitkového učení	81,9
	Využití učení hrou	92,8
	Časový prostor pro spontánní sociální učení	93,9
	Dostatek prostoru pro spontánní aktivity	91,1
	Spontánní a řízené aktivity jsou vzájemně provázané	82,6
	Spontánní a řízené aktivity jsou vzájemně vyvážené	86,0
	Děti jsou vedeny ke správným způsobům užití hraček, pomůcek, materiálu, nástrojů, vybavení i techniky	97,4
	Dostatečně pestré formy rozvoje hrubé motoriky	88,8
	Dostatečně pestré formy rozvoje jemné motoriky	94,9
	Výuka je dobře organizačně a pedagogicky zvládnutá	88,6
	Přínos vzdělávání pro děti	91,6
	Aktivita a zájem dětí o výuku	95,4
	Ve třídě panuje klima podporující učení	94,7
	Děti jsou vedeny k základům kritického myšlení	61,8
	Aktivity posilovaly u většiny dětí pozitivní sebepojetí a sebevědomí	89,2
	Dostatek prostoru pro iniciativu a aktivitu dětí	86,5
	Vzdělávání rozvíjelo vzájemnou spolupráci a pozitivní vztahy	91,2
	Individuální přístup k dětem	92,1
	Vyučující klade na děti věkově přiměřené a srozumitelné požadavky	92,5
Vyučující uplatňuje nemanipulativní styl řízení	94,5	
Pedagog vytváří příležitosti pro komunikaci mezi dětmi	90,2	

## Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ

Sledované ukazatele		Podíl (v %)		
		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem
<i>(podíl vyučovacích jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>				
<b>Počet hospitací</b>		<b>4 638</b>	<b>4 067</b>	<b>8 888*</b>
<b>Formy výuky (dominantní + výrazný)</b>	(v %)	77,3	81,7	79,0
	Skupinová výuka	28,0	18,9	23,7
	Práce ve dvojici	15,2	12,5	13,9
	Samostatná práce žáků	62,5	48,3	56,2
<b>Metody (dominantní + výrazný výskyt)</b>	Transmisivní výuka	44,4	54,6	49,0
	Komunikativní výuka	67,3	65,9	66,4
	Práce s textem	43,0	35,0	39,2
	Projektové vyučování	2,7	1,6	2,2
	Problémové učení	17,4	12,6	15,0
	Aktivizující metody	49,7	28,3	39,8
	Názorně demonstrační metody	24,8	21,3	23,4
	Dovednostně praktické metody	24,2	17,8	21,8
<b>Využití pomůcek a didaktické techniky</b>	Účelnost využití učebních pomůcek vzhledem k cíli	96,7	94,2	95,7
	Účelné využití didaktické techniky vyučujícími	31,3	42,4	36,0
	Účelné využití didaktické techniky některými žáky	12,6	9,5	11,2
	Účelné využití didaktické techniky všemi žáky	9,4	7,1	8,3
	Didaktická technika nebyla účelně využita	16,4	15,1	15,8
	Didaktická technika nebyla k dispozici	40,3	34,6	38,2
<b>Kvalita výuky</b>	Stanovení vzdělávacího cíle	94,9	91,8	93,5
	Vhodnost cíle vzhledem k schopnostem a znalostem žáků	88,8	77,8	83,9
	Vhodnost cíle vzhledem k ŠVP	91,3	91,4	90,9
	Vzdělávací cíl byl splněn	98,0	96,7	97,4
	Ve výuce využita souvislost obsahu s reálnými situacemi každodenního života	86,1	79,8	83,2
	Výuka je dobře organizačně a pedagogicky zvládnutá	94,0	92,0	93,1
	Přínos hodiny pro žáky	94,4	91,0	92,9
	Aktivita a zájem žáků o výuku	97,1	92,5	95,0
	Ve třídě panuje klima podporující učení	96,9	94,3	95,7
	Většina žáků mohla uplatnit nebo rozvíjet kritické myšlení	75,0	72,3	73,4
	Výuka posilovala u většiny žáků pozitivní sebepojetí a sebevědomí	92,2	81,9	87,4
	Dostatek prostoru pro iniciativu a aktivitu žáků	91,2	85,1	88,3
	Výuka rozvíjela vzájemnou spolupráci a pozitivní vztahy	85,2	73,8	79,8
	Individuální přístup k žákům	78,8	57,8	69,5
	Vyučující klade na žáky přiměřené a srozumitelné požadavky	97,4	96,5	97,0
	Popisná (formativní) zpětná vazba práci žáků	91,3	83,4	87,8
	Využití sebehodnocení žáků v hodině	62,8	42,8	53,5
	Využití vzájemného hodnocení žáků v hodině	37,8	24,1	31,4
	Zhodnocení vyučovací hodiny na jejím konci	82,8	70,4	77,0
	<b>Podpora žáků</b>	Využití podpůrných a vyrovnávacích opatření pro žáky se SVP	82,9	65,9
Vhodná podpora mimořádně nadaných žáků		64,3	35,6	55,7
Vhodná podpora nadaných žáků		70,1	55,4	63,3

\* Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny zahrnující oba stupně a přípravné třídy při ZŠ.

## Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %			
		G	SOVm	SOVz	SŠ celkem
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>					
<b>Počet hospitací</b>		<b>1 206</b>	<b>1 802</b>	<b>544</b>	<b>3 593*</b>
<b>Formy výuky (dominantní + výrazný)</b>	Frontální výuka	79,2	82,7	84,4	81,7
	Skupinová výuka	11,9	12,3	10,7	12,3
	Kooperativní výuka	15,0	12,3	7,4	12,6
	Samostatná práce žáků	45,4	41,1	39,5	42,5
<b>Metody (dominantní + výrazný výskyt)</b>	Transmisivní výuka	55,3	63,1	67,3	60,6
	Komunikativní výuka	62,6	54,3	49,1	55,8
	Práce s textem	33,0	30,0	20,4	29,6
	Projektové vyučování	0,7	1,8	0,9	1,3
	Problémové učení	16,6	10,8	3,9	11,7
	Aktivizující metody	24,4	23,4	19,7	23,8
	Názorně demonstrační metody	18,1	15,1	19,5	17,5
	Dovednostně praktické metody	17,1	16,1	21,0	17,9
<b>Využití pomůcek a didaktické techniky</b>	Účelnost využití učebních pomůcek vzhledem k cíli	95,8	95,2	94,1	95,3
	Účelné využití didaktické techniky vyučujícím	46,2	45,7	45,0	45,6
	Účelné využití didaktické techniky některými žáky	7,6	6,1	2,7	6,0
	Účelné využití didaktické techniky všemi žáky	9,6	10,2	12,4	10,2
	Didaktická technika nebyla účelně využita	18,1	19,4	21,1	19,1
	Didaktická technika nebyla k dispozici	26,7	25,9	27,7	26,9
<b>Kvalita výuky</b>	Stanovení vzdělávacího cíle	94,9	92,2	94,9	93,6
	Vhodnost cíle vzhledem k schopnostem a znalostem žáků	75,4	69,4	74,4	72,5
	Vhodnost cíle vzhledem k ŠVP	92,3	90,4	88,6	90,3
	Vzdělávací cíl byl splněn	96,2	94,3	90,9	94,5
	Ve výuce využita souvislost obsahu s reálnými situacemi každodenního života	75,6	81,0	83,6	79,6
	Výuka je dobře organizačně a pedagogicky zvládnutá	92,5	88,5	86,2	89,6
	Přínos hodiny pro žáky	93,0	89,0	84,9	89,8
	Aktivita a zájem žáků o výuku	93,0	90,3	84,6	90,4
	Ve třídě panuje klima podporující učení	93,9	90,7	85,1	91,0
	Většina žáků mohla uplatnit nebo rozvíjet kritické myšlení	79,4	71,4	63,1	72,9
	Výuka posilovala u většiny žáků pozitivní sebevědomí a sebevědomí	80,6	76,6	72,2	77,4
	Dostatek prostoru pro iniciativu a aktivitu žáků	87,1	83,5	81,3	84,4
	Výuka rozvíjela vzájemnou spolupráci a pozitivní vztahy	71,1	69,1	61,6	68,8
	Individuální přístup k žákům	45,1	43,7	57,8	46,7
	Vyučující klade na žáky přiměřené a srozumitelné požadavky	97,4	95,1	90,1	95,1
	Popisná (formativní) zpětná vazba práci žáků	79,7	76,6	77,4	77,9
	Využití sebehodnocení žáků v hodině	29,1	25,2	26,8	27,3
	Využití vzájemného hodnocení žáků v hodině	17,5	14,7	14,2	15,9
	Zhodnocení vyučovací hodiny na jejím konci	59,0	61,3	68,0	61,8
	<b>Podpora žáků</b>	Využití podpůrných a vyrovnávacích opatření pro žáky se SVP	43,6	40,7	56,3
Vhodná podpora mimořádně nadaných žáků		50,0	33,3	0,0	40,5
Vhodná podpora nadaných žáků		71,2	59,9	52,4	68,7

\* Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny z konzervatoří (41).



Sledované ukazatele	MŠ		ZŠ		SŠ		VOŠ		Ostatní		Celkem 2015/2016		Celkem 2014/2015		Celkem 2013/2014		Celkem 2012/2013	
	C*	D**	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
Počet stížností	94	x	540	x	190	x	8	x	27	x	859	x	684	x	527	x	430	x
Počet bodů stížností	170	59	1 069	412	298	96	11	2	44	19	1 592	588	1 405	565	1 011	349	752	285
z toho podíl důvodných podnětů (v %)		34,7		38,5		32,2		18,2		43,2		36,9		40,2		34,5		37,9
Komunikace se zák. zástupci, rodiči apod.	32	11	171	78	27	11	1	-	2	-	233	100	218	110	166	61	133	57
Výchovná opatření a hodnocení chování	2	1	61	23	10	5	-	-	4	2	77	31	73	25	55	18	44	20
Hodnocení výsledků vzdělávání	1	1	44	23	21	6	4	-	-	-	70	30	67	29	58	15	30	10
Komisionální zkouška	-	-	4	-	7	1	-	-	-	-	11	1	15	6	7	2	7	3
Ukončování vzdělávání	1	1	4	-	6	1	1	1	-	-	12	3	16	6	1	5	12	2
Nerешení šikany	4	1	83	23	12	3	-	-	-	-	99	27	66	22	46	8	40	8
Tělesné trestání žáka	3	1	18	9	-	-	-	-	1	-	22	10	25	10	19	7	13	3
Bezpečnost dětí, žáků, studentů	19	10	91	41	16	4	-	-	4	2	130	57	109	56	78	36	68	27
Úroveň a průběh vzdělávání	17	7	102	41	42	13	3	-	3	1	167	62	118	51	89	31	66	30
Personální zabezpečení výuky	19	5	66	22	32	9	-	-	2	1	119	37	113	35	62	17	56	14
Materiální podmínky výuky	1	-	13	4	2	-	-	-	1	1	17	5	15	4	16	3	8	3
Provoz školy a org. zajištění výuky	19	8	67	22	31	13	1	1	5	2	123	46	98	37	96	33	63	26
Školní řád	2	-	18	12	8	4	-	-	1	-	29	16	17	7	13	6	13	9
Rozhodnutí ředitele o přijetí, přestupu apod.	8	4	17	8	7	4	-	-	-	-	32	16	34	14	22	6	23	9
Vzdělávání žáků se spec. vzděl. potřebami	3	1	67	35	10	4	-	-	4	2	84	42	84	42	54	24	28	8
Vzdělávání příslušníků národnostních menšin	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-	3	1	1	-	-	-	-	-
Diskriminace	2	1	24	8	3	-	-	-	1	1	30	10	17	5	24	7	13	4
Úplata za vzdělávání a školské služby	1	-	9	1	-	-	-	-	-	-	10	1	12	4	3	2	7	7
Využívání finančních prostředků ze st. rozpočtu	-	-	7	1	-	-	-	-	-	-	7	1	8	2	7	-	7	2
Školní stravování	5	-	15	4	2	1	-	-	3	2	25	7	19	6	11	3	2	-
Politická činnost	-	-	5	2	-	-	-	-	-	-	5	2	6	3	1	-	1	1
Nevhodná reklama	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	2	-	3	0	1	-	-	-
Neposkytnutí úkonů vyplív. ze škol. legislativy	5	4	30	14	6	2	1	-	4	3	46	23	43	20	28	18	18	9
Jiné	26	3	149	40	56	15	-	-	8	2	239	60	228	71	145	47	100	33

\*C = celkový počet bodů stížnosti (stížností), \*\*D = bod stížnosti byl vyhodnocen jako důvodný.

## Úrazovost ve školním roce 2015/2016

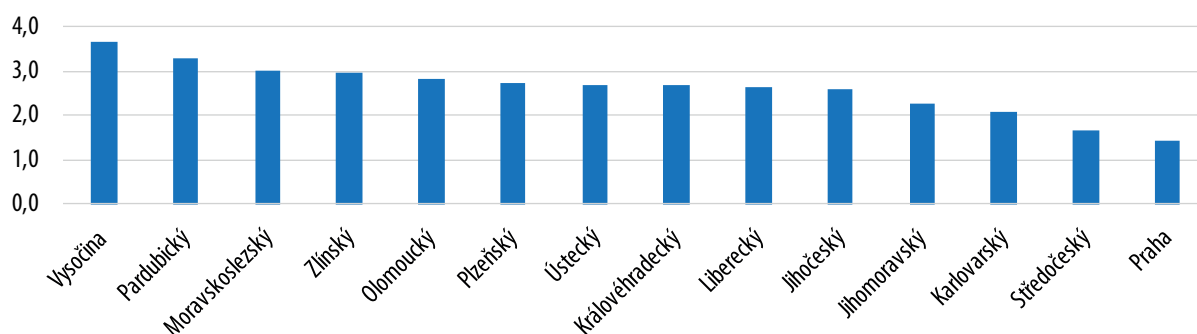
Sledované ukazatele		Druh školy					Celkem	Index v kraji	
		MŠ	ZŠ	SŠ	VOŠ	jiné			
<b>Úrazy celkem</b>	počet	1 421	26 145	10 612	38	3 432	41 648		
	index úrazovosti*	0,4	3,0	2,6	0,2	x	2,5		
<b>Úrazovost v krajích**</b>	Hl. m. Praha	111	1 612	907	4	264	2 898	1,4	
	Středočeský	147	2 164	751		281	3 343	1,6	
	Jihočeský	91	1 877	570	2	194	2 734	2,6	
	Plzeňský	68	1 555	639	7	177	2 446	2,7	
	Karlovarský	25	601	250		61	937	2,1	
	Ústecký	70	2 313	859	4	318	3 564	2,7	
	Liberecký	66	1 224	397		155	1 842	2,6	
	Královéhradecký	72	1 493	654	2	198	2 419	2,7	
	Pardubický	62	1 689	816	8	223	2 798	3,3	
	Vysočina	69	1 915	777	7	250	3 018	3,6	
	Jihomoravský	221	2 546	1 105	1	329	4 202	2,3	
	Olomoucký	103	1 727	824	1	247	2 902	2,8	
	Zlínský	116	1 746	645	1	274	2 782	3,0	
	Moravskoslezský	200	3 683	1 418	1	461	5 763	3,0	
<b>Nejvyšší frekvence**</b>	<b>měsíc</b>	únor	6,6	10,9	11,6	13,2	9,0	10,8	
		leden	9,4	10,8	11,2	2,6	9,4	10,8	
	<b>den v týdnu</b>	úterý	21,5	22,1	22,1	18,4	20,1	21,9	
		středa	20,3	21,4	22,2	18,4	21,5	21,6	
	<b>hodina</b>	11. – 12. hod.	27,1	17,4	16,5	10,5	3,1	16,3	
	<b>zraněná část těla</b>	ruka	37,4	49,4	44,7	55,3	44,0	47,4	
		noha	13,2	29,2	37,0	34,2	27,8	30,6	
		hlava	34,8	12,1	8,0	7,9	17,6	12,3	
		jiné	12,7	5,8	6,6	0,0	8,0	6,4	
	<b>činnost</b>	TV – skupin. činnost	4,7	36,6	45,0	23,7	7,7	35,3	
přestávka		1,8	24,5	8,1	2,6	3,9	17,8		

\* Index úrazovosti = počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace.

\*\* Podíly ve školách a krajích jsou uvedeny v %, dílčí i celkové počty a indexy v absolutních číslech.

Graf 1

## Index úrazovosti v krajích



## Přehled nedostatků zjištěných v oblasti BOZ

Sledované ukazatele, ve kterých byly zjištěny nedostatky	MŠ	ZŠ	SŠ
<b>Počet škol, v nichž byla provedena kontrola v oblasti BOZ</b>	941	710	210
<b>Vymezení formálního rámce bezpečnosti a ochrany zdraví žáků</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Prevence rizik s ohledem na zajištění BOZ</b>	<b>25</b>	<b>10</b>	<b>4</b>
<b>Personální zabezpečení BOZ žáků</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
<b>Prostory školy/školského zařízení nejsou bezpečné</b>	<b>72</b>	<b>56</b>	<b>12</b>
Budova	5	4	4
Běžné učebny	x	14	2
Odborné učebny, laboratoře	x	7	1
Místnosti, herní koutky	19	x	x
Společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti)	26	20	4
Sociální zařízení	3	4	2
Tělocvična, hřiště, sportoviště užívaná školou	6	19	4
Dvůr, zahrada	36	15	2
Jiné	5	6	2
<b>Zajištění BOZ při přesunech dětí a žáků mezi místy vykonávané činnosti</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>1</b>
<b>Zajištění BOZ účastníků při aktivitách mimo školu/školské zařízení</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Stanovení pravidel pro konání akce mimo školu</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>Jiné porušení v oblasti BOZ</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>2</b>
<b>Kontrola vedení evidence úrazů žáků včetně vyhotovení a zaslání záznamu o úrazu stanoveným orgánům a institucím</b>	<b>22</b>	<b>28</b>	<b>6</b>
Kniha úrazů není vedena	5	–	–
Kniha úrazů neobsahuje povinné údaje	12	12	2
Záznam o úrazu neobsahuje povinné údaje	1	1	–
Záznam o úrazu není zaslán v požadovaném termínu	6	12	1
Záznam o úrazu není zaslán stanoveným orgánům a institucím	7	12	3
<b>Celkem zjištěno nedostatků ve sledovaných oblastech</b>	<b>189</b>	<b>162</b>	<b>37</b>

**Předškolní vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2013	2014	2015	
Veřejné výdaje na PV (v mil. Kč)	17 846,3	19 317,7	19 325,2	+
Podíl výdajů na PV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	10,4	10,8	10,6	-
Přepočtený počet učitelů v PV	28 583,0	29 283,4	29 354,1	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v PV (v %)	10,0	8,6	5,3	-
Průměrný plat PP v PV (v Kč)	23 218	23 496	23 841	+
Republikový normativ (v Kč)*	38 833	39 235	39 235	0
Výdaje na 1 dítě (v Kč)	42 398	43 666	52 421	+
Průměrný počet dětí na 1 učitele	12,7	12,6	12,4	-
Týdenní počet nadúvazkových hodin	167	197	231	+

\* Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.

**Základní vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2013	2014	2015	
Veřejné výdaje na ZV (v mil. Kč)	54 562,4**	58 180,0**	60 849,2**	+
Podíl výdajů na ZV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	31,6	32,6	33,3	+
Přepočtený počet učitelů v ZV	58 269,1	59 128,7	60 220,7	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v ZV (v %)	10,8	8,8	5,7	-
Průměrný plat PP v ZV (v Kč)	27 000	27 436	28 149	+
Republikový normativ (v Kč)*	49 825	50 423	50 423	0
Výdaje na 1 žáka v ZV (v Kč)	59 950**	60 328**	69 766**	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	14,2	14,4	14,6	+
Týdenní počet nadúvazkových hodin	10 777	11 438	11 940	+

\* Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky. \*\* Počet včetně školních družin a klubů.

**Střední vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2013	2014	2015	
Veřejné výdaje na SV (v mil. Kč)	32 118,3	32 558,2	34 001,2	+
Podíl výdajů na SV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	18,6	18,2	18,6	+
Přepočtený počet učitelů v SV	40 214,1	39 070,1	38 385,9	-
Podíl nekvalifikovaných učitelů v SV (v %)	12,7	8,0	4,4	-
Průměrný plat PP v SV (v Kč)	27 537	28 067	28 798	+
Republikový normativ (v Kč)*	57 718	58 313	58 313	0
Výdaje na 1 žáka v SV	64 194	65 344	76 372	+
Průměrný počet žáků na 1 učitele	11,2	11,1	11,1	0
Týdenní počet nadúvazkových hodin	18 446	18 824	18 938	+

\* Týká se škol zřizovaných územními samosprávnými celky.

## Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů mateřských škol v letech 2010–2015

Sledované ukazatele	Mateřské školy – samostatné subjekty											
	2010/379	2011/461*	2011/439**	2012/1192**	2012/1153**	2013/506*	2013/467**	2014/437*	2014/403**	2015/616	2015	
Využití kapacity		0,93	0,93	0,962	0,953	1,068	1,061	0,94	0,95	0,96	0,96	
NIV na 1 dítě	54 810	56 808	56 797	59 674	59 567	53 023	53 074	45 824	45 534	46 561	46 435	
NIV ze SR na 1 dítě	37 891	38 235	38 326	40 901	41 253	36 439	36 738	30 579	30 926	31 781	32 129	
z toho: základní dotace	36 690	37 550	37 639	40 359	40 688	36 387	36 711	30 391	30 742	31 228	31 581	
Rozvojové programy MŠMT	1 201	686	687	542	565	51	27	188	184	553	549	
Dotace ÚJC na 1 dítě	10 139	x	10 647	x	10 878	9 181	9 820	7 410	10 618	7 811	7 974	
Průměrný plat 1 PP	22 624	x	25 411	24 465	25 921	23 696	23 799	23 862	23 870	24 292	24 483	
v tom: tarif + nárokové složky platu	19 449	x	21 261	x	23 411	x	21 734	x	21 741	x	22 248	
pohyblivá složka na 1 PP	3 175	x	4 150	x	2 510	x	2 065	x	2 130	x	2 235	
Průměrný plat 1 PP v soukromé škole	20 992	16 945	x	21 362	x	21 490	x	18 142	x	18 742	x	
Průměrný plat 1 PP v církevní škole	20 947	19 936	x	21 384	x	19 151	x	x	x	16 868	x	
Přespočetné hodiny – roční odměna 1 PP	792	x	2 044	x	885	x	836	x	723	x	1 031	
DVPP na 1 PP	537	1 030	1 019	775		1 374	1 217	1 018	1 005	1 239	1 154	
DVPP na 1 dítě	71	83	82	72	71	99	88	78	76	96	92	
IT na 1 dítě	197	61	60	209	215	139	141	180	176	167	159	
Učební pomůcky na 1 dítě	459	572	550	666	644	548	514	725	700	783	767	
Projekty ESF na 1 dítě	21	102	105	138	127	119	103	90	85	127	129	

\* Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů. \*\* Výstupy ve veřejných základních školách (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).

## Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů základních škol v letech 2010–2015

Sledované ukazatele	Základní školy – samostatné subjekty											
	2010/863	2011/328*	2011/316**	2012/1126*	2012/1101**	2013/421*	2013/404**	2014/347*	2014/331**	2015/329*	2015/321**	
Využití kapacity		0,63	1,02	0,656	0,665	0,825	0,823	0,696	0,697	0,70	0,70	
NIV na 1 žáka	65 485	58 325	57 687	63 226	62 191	44 738	45 475	41 421	41 351	42 913	42 749	
NIV ze SR na 1 žáka	46 820	40 493	39 967	43 455	43 353	31 146	31 963	29 755	29 627	30 086	29 920	
z toho: základní dotace	44 378	39 206	38 705	42 208	42 098	31 002	31 802	29 389	29 272	29 406	29 235	
Rozvojové programy MŠMT	2 444	1 287	1 262	1 247	1 255	145	161	366	354	680	985	
Dotace ÚSC na 1 žáka	11 191	x	11 157	x	11 093	x	8 247	x	7 095	x	7 123	
Průměrný plat 1 PP	24 409	x	25 467	26 450	25 923	26 018	26 077	26 211	26 634	29 742	29 767	
v tom: tarif + nárokové složky platu	19 801	x	21 245	x	23 342	x	23 809	x	24 015	x	27 180	
pohyblivá složka na 1 PP	3 167	x	4 221	x	2 579	x	2 268	x	2 619	x	2 587	
Průměrný plat 1 PP - v soukromé škole	24 561	21 078	x	31 131	x	24 404	x	22 565	x	29 215	x	
Průměrný plat 1 PP - v církevní škole	24 529	21 470	x	20 863	x	25 740	x	25 617	x	28 667	x	
Přespočetné hodiny – roční odměna 1 PP	87 638	x	34 484	x	44 373	x	4 206	x	3 616	x	5 007	
DVPP na 1 PP	715	1 375	1 324	1 244	1 722	1 511	1 359	1 293	1 282	1 385	1 338	
DVPP na 1 žáka	109	113	108	114	112	95	90	100	98	92	89	
IT na 1 žáka	389	601	593	1 049	1 041	497	510	531	818	604	592	
Učebnice a učební pomůcky na 1 žáka	673	610	588	879	863	531	518	806	801	792	777	
Projekty ESF na 1 žáka	832	1 666	1 679	2 741	2 724	1 322	1 349	1 150	1 153	995	977	

\* Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů. \*\* Výstupy ve veřejných základních školách (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).

## Porovnání ekonomických podmínek a předpokladů středních škol v letech 2010–2015

Sledované ukazatele	Střední školy – samostatné subjekty											
	2010/208	2011/269*	2011/198**	2012/365*	2012/271**	2013/222*	2013/177**	2014/442*	2014/149**	2015/160*	2015/122**	
Využití kapacity	0,674	0,616	0,677	0,632	0,657	0,752	0,815	0,550	0,638	0,461	0,66	
NIV na 1 žáka	65 037	78 144	78 047	78 309	76 711	63 561	64 528	70 979	71 469	64 381	65 478	
NIV ze SR na 1 žáka	46 415	55 520	55 836	53 582	54 062	43 926	45 223	47 111	47 477	44 768	44 811	
z toho: základní dotace	44 750	54 458	54 655	52 205	52 250	43 751	45 045	46 470	46 809	43 257	43 173	
Rozvojové programy MŠMT	1 665	1 062	1 181	1 377	1 812	175	177	642	667	1 512	1 637	
Dotace ÚSC na 1 žáka	8 620	x	13 676	x	11 914	10 454	10 281	11 829	x	x	11 333	
Průměrný plat 1 PP	25 503	x	26 817	31 466	34 608	27 199	27 593	27 508	27 599	28 448	28 697	
v tom: tarif + nárokové složky platu	23 763	x	21 454	x	27 928	x	24 833	x	24 537	x	26 109	
pohyblivá složka na 1 PP	3 270	x	5 364	x	6 680	x	2 760	x	3 062	x	2 589	
Průměrný plat 1 PP v soukromé škole	25 482	24 465	x	28 840	x	23 857	x	23 910	x	26 001	x	
Průměrný plat 1 PP v církevní škole	25 155	23 635	x	25 994	x	24 143	x	25 846	x	26 063	x	
Přespočetné hodiny – roční odměna 1 PP	56 071	x	61 430	x	75 180	x	6 856	x	5 170	x	6 186	
DVPP na 1 PP	472	1 053	927	964	609	1 273	1 240	982	872	1 256	1 187	
DVPP na 1 žáka	59	111	98	93	62	102	102	97	88	109	104	
IT na 1 žáka	465	1 187	1 055	770	679	797	791	1 084	1 140	767	750	
Projekty ESF na 1 žáka	270	1 756	1 761	3 102	2 813	2 432	2 449	3 592	3 640	3 031	2 989	

\* Výstupy za všechny subjekty všech zřizovatelů. \*\* Výstupy ve veřejných středních školách (zřizovatel MŠMT, obec, kraj).



## Podíl výdajů SR na nákladech navštívených škol podle účelu v meziročním srovnání

Sledované ukazatele	2014		2015		Trend	2014		2015		Trend
	Materské školy	2014	Materské školy	2015		Základní školy	2014	Základní školy	2015	
<b>Celkové výdaje</b>	2 580 255 755	2 580 255 755	3 039 350 262	3 039 350 262	x	6 053 447 478	6 109 135 542	6 349 414 661	6 349 414 661	x
Celkové výdaje na jeden výkon	45 824	45 824	46 561	46 561	+	41 421	42 913	70 979	70 979	-
<b>Dotace ze SR (333)</b>	1 711 260 295	1 711 260 295	2 074 549 519	2 074 549 519	x	4 335 279 391	4 283 152 000	4 206 707 252	4 206 707 252	x
Dotace ze SR na jeden výkon	30 579	30 579	31 781	31 781	+	29 664	30 086	47 026	47 026	-
Podíl dotace ze SR na celkových výdajích (v %)	0,663	0,663	0,683	0,683	+	0,716	0,701	0,663	0,663	+
<b>Ostatní zdroje</b>	860 775 894	860 775 894	964 800 743	964 800 743	x	1 718 168 087	1 852 542	2 142 707 409	2 142 707 409	x
Ostatní zdroje na jednotku výkonu	15 287	15 287	14 780	14 780	-	11 757	12 826	23 953	23 953	-
<b>Osobní náklady celkem</b>	1 310 758 362	1 310 758 362	1 387 087 066	1 387 087 066	x	3 241 127 213	2 806 890 460	3 126 405 946	3 126 405 946	x
Osobní náklady SR	1 276 678 640	1 276 678 640	1 348 367 223	1 348 367 223	x	3 053 141 835	2 736 832 160	2 795 006 915	2 795 006 915	x
Průměrný plat PP	23 862	23 862	24 992	24 992	+	26 633	29 742	27 599	27 599	+
Podíl osobních nákladů hrazených ze SR (v %)	0,974	0,974	0,972	0,972	-	0,942	0,975	0,894	0,894	+
	0,742	0,742	0,650	0,650	-	0,704	0,639	0,664	0,664	-
	0,494	0,494	0,444	0,444	-	0,504	0,448	0,440	0,440	-
<b>NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – CELKEM</b>	30 336 358	30 336 358	38 268 581	38 268 581	x	88 551 780	84 413 973	85 139 810	85 139 810	x

NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – CELKEM na jednotku výkonu	725	783	+	806	792	–	1 098	813	–
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – ze SR	27 484 577	33 927 799	x	80 936 327	76 456 118	x	76 029 850	42 067 329	x
NIV – učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby – ze SR na jednotku výkonu	628	694	+	736	717	–	981	720	–
Podíl NIV ze SR na učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby (v %)	0,906	0,887	–	0,914	0,906	–	0,893	0,886	–
na celkových výdajích za učebnice a učební texty, učební pomůcky, základní školní potřeby	0,016	0,016		0,019	0,018	–	0,018	0,014	–
na celkových výdajích ze SR	0,01	0,011	+	0,013	0,013		0,012	0,010	–
<b>Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – CELKEM</b>	4 138 027	5 943 706	x	12 729 906	12 000 905	x	12 744 202	9 397 425	x
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – CELKEM na jednotku výkonu	73	91	+	87	92	+	142	139	–
Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – ze SR	3 612 498	5 902 584	x	12 042 491	11 340 238	x	11 502 917	8 506 603	x

Neinvestiční výdaje – školení a vzdělávání – ze SR na jednotku výkonu	86	96	+	82	93	+	129	126	–
na celkových nákladech na vzdělávání	0,873	0,993	+	0,946	0,945	–	0,903	0,905	+
Podíl nákladů na vzdělávání ze SR (v %)	0,002	0,003	+	0,003	0,003		0,003	0,003	
na celkové dotaci ze SR	0,001	0,002	+	0,002	0,002		0,002	0,002	
<b>Ostatní provozní výdaje</b>	1 269 497 393	1 652 263 196	x	2 812 320 265	3 302 245 080	x	3 223 008 715	2 239 878 055	x
Ostatní provozní výdaje na jednotku výkonu	22 545	25 312	+	19 243	23 196	+	36 029	33 202	–
Podíl ostatních výdajů na celkových výdajích (v %)	0,492	0,544	+	0,465	0,541	+	0,508	0,516	+

\* Označení „x“ – údaje nejsou srovnatelné.

## Příloha 1 Seznam zkratk

ADHD	hyperkinetická porucha (HKP) – porucha pozornosti s hyperaktivitou
AEA	Asociace pro hodnocení vzdělávání
AP	asistent pedagoga
BOZ	bezpečnost a ochrana zdraví
CLIL	Content and Language Integrated Learning
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
DDM	dům dětí a mládeže
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ECEC	Early Childhood and Care (sít' OECD Raná péče a předškolní vzdělávání)
ECER	Evropská asociace pro výzkum v oblasti vzdělávání
EQAVET	European Quality Assurance in Vocational Education and Training
ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
EŠ	Evropská škola
FKSP	fond kulturních a sociálních potřeb
G	gymnázia
GV	gymnaziální vzdělávání
GB CERI	řídící rada Centra pro inovace ve vzdělávání (OECD)
ICCS	International Civics and Citizenship Study
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
ICM	informační centra pro mládež
ICT, IT	informační a komunikační technologie
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
INEZ	inspekční elektronické zjišťování
InspIS	inspekční informační systém
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
IVP	individuální vzdělávací plán, resp. v předškolním vzdělávání individuální vzdělávací program
LDO	literárně-dramatický obor
LMP	lehké mentální postižení
MŠ	mateřské školy
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIQES	Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice

NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
NIV	neinvestiční výdaje
NREŠ	Nejvyšší rada Evropských škol
NTC	Nikola Tesla Centre
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OPPP	ostatní platby za provedenou práci
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
OV	ochranná výchova
PHÚ	Plán hlavních úkolů
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PP	pedagogický pracovník
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PV	předškolní vzdělávání
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální
RVP ZUV	Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SICI	Stálá mezinárodní konference inspektorátů
SOV	střední odborné vzdělávání
SOVm	obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou
SOVz	obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou
SPC	speciálně pedagogické centrum
SR	státní rozpočet
SRPŠ	sdružení rodičů a přátel školy
SŠ	střední školy a konzervatoře
SV	střední vzdělávání
SVČ	středisko volného času
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠD	školní družina
ŠK	školní klub
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

TO	taneční obor
TV	tělesná výchova
ÚSC	územně samosprávný celek
ÚV	ústavní výchova
VG	víceleté gymnázium
VO	výtvarný obor
VOŠ	vyšší odborné školy
VSK	veřejnosprávní kontrola
ZŠ	základní školy
ZUŠ	základní umělecké školy
ZUV	základní umělecké vzdělávání
ZV	základní vzdělávání

## Příloha 2 **Změny v právních předpisech**

Dále jsou uvedeny změny právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb a které jsou účinné od školního roku 2015/2016 nebo které byly v tomto školním roce přijaty (byť účinnost nabývají až pro další období).

### **Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů:**

- Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony (účinnosti nabyl dne 1. května 2015, vybraná ustanovení nabývají účinnosti až 1. září 2015, resp. 1. září 2016).

Od začátku školního roku 2015/2016 došlo k upřesnění zákazu reklamy a dále prodeje potravin ve školách a školských zařízeních, dále byly změněny podmínky vzdělávání v přípravné třídě a umožněno nahrazení profilové části maturitní zkoušky z cizího jazyka výsledkem úspěšně vykonané standardizované zkoušky z tohoto cizího jazyka doložené jazykovým certifikátem.

- Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (převážná část nabývá účinnosti 1. září 2016, tj. využitelné bude nejdříve od počátku školního roku 2016/2017, vybraná ustanovení budou účinná až pro další školní roky).

Tato novela přinesla nejzásadnější změny v předškolním vzdělávání, zavedla povinné předškolní vzdělávání od dosažení pěti let věku (je však možné plnit též formou individuálního vzdělávání), přinesla postupnou úpravu věkových hranic pro přijetí k předškolnímu vzdělávání nebo uzákonění tzv. „lesních školek“. Dále zakotvila možnost individuálního vzdělávání na druhém stupni základní školy (doposud pouze pokusně ověřováno) a tzv. jednotnou přijímací zkoušku (z českého jazyka a literatury a z matematiky) jako povinnou součást přijímací zkoušky ke střednímu vzdělávání v oborech vzdělání s maturitní zkouškou. Dílčí a zčásti spíše technické úpravy se týkají přijímání ke vzdělávání.

Novela přináší nové kompetence České školní inspekce ve vztahu ke školským poradenským zařízením, možnost vykonávat nejen kontrolní činnost, ale i hodnotící. Rozšiřuje rozsah kompetencí i na místa, kde se uskutečňuje individuální vzdělávání.

Některé další úpravy se vztahují až k dalšímu období (zavedení povinné maturitní zkoušky z matematiky, vyhodnocení dílčích zkoušek společné části maturitní zkoušky Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání).

### **Novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů:**

- Zákon č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (účinnosti nabyl dne 12. ledna 2016).

Novela zákona přinesla změnu podmínek pro uzavření pracovního poměru na dobu určitou s pedagogickými pracovníky. Může být uzavřen na dobu 12 měsíců. Cílem je zabránit uzavírání smluv od září do června. Tato podmínka se nevztahuje na uzavírání pracovního poměru na dobu určitou na dobu překážek v práci nebo s pedagogem, který nemá odbornou kvalifikaci (§ 22 odst. 7). Je zaveden nový způsob získání odborné kvalifikace pro vyučování uměleckých předmětů: vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti umění studijního



oboru umělecko-pedagogického zaměření. Týká se učitele 1. i 2. stupně ZŠ, SŠ, VOŠ, uměleckých odborných předmětů v ZUŠ, SŠ a konzervatoři, pedagoga volného času pro aktivity zájmového vzdělávání odpovídající uměleckému zaměření.

**Novela zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky, ve znění pozdějších předpisů:**

- Zákon 314/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony (nabyl účinnosti dne 18. prosince 2015).

Výslovně zakotvena kompetence ČŠI provádět kontrolu dodržování právních předpisů vztahujících se k uskutečňování zkoušky z jazyka (v jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky).

**Novela nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů:**

- Nařízení vlády č. 273/2016 Sb. (nabývá účinnosti k 1. září 2016, tj. využitelné bude od školního roku 2016/2017). Dochází k navýšení platů pedagogických pracovníků.

**Nařízení vlády č. 31/2016 Sb., o prokazování znalosti českého jazyka pro účely získání povolení k trvalému pobytu (nabylo účinnosti dne 29. ledna 2016):**

- Nabylo účinnosti dne 29. ledna 2016.

Upravuje rozsah znalostí českého jazyka, bližší pravidla organizace, průběh zkoušky a doklady osvědčující složení zkoušky.

**Novela nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů:**

- Nařízení vlády č. 239/2015 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb. (nabude účinnosti dne 1. září 2016, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017).

Dojde ke snížení rozsahu přímé pedagogické činnosti některých pedagogických pracovníků (ředitel mateřské školy, ředitel mateřské školy a s internátním provozem, ředitel základní školy s 1. stupněm, ředitel základní školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo základní školy speciální s 1. stupněm a oddělením ročníků 2. stupně, ředitel základní školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo ZŠ speciální s 1. stupněm).

**Novela vyhlášky č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách, ve znění pozdějších předpisů:**

- Vyhláška č. 245/2015 Sb., kterou se mění vyhláška č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách, ve znění pozdějších předpisů (z větší části nabyla účinnosti dnem 30. září 2015).

Zavedena možnost využít místo nebo vedle zkoušek zadávaných ředitelem školy centrálně zadávaných a vyhodnocovaných testů při přijímacích zkouškách. Výslovná úprava postoupení odvolání krajskému úřadu i u soukromých a církevních škol. Úprava termínu pro vyhlášení 1. kola přijímacího řízení v případě oborů a škol nově zapsaných po 31. lednu.

### **Novela vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů:**

- Souhrnná novelizační vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (účinnosti nabude k 1. září 2016, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017).

Nově je do vyhlášky č. 14/2005 Sb. přesunuta úprava mateřské školy při zdravotnickém zařízení ze zrušené vyhlášky č. 73/2005 Sb. Stanovují se pravidla pro snižování počtu dětí ve třídě z důvodu vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními a v případě vzdělávání dětí mladších 3 let (do doby dosažení 3 let věku). Celkový počet dětí ve třídě lze snížit nejvýše o 5.

- Další novelizace vyhláškou č. 280/2016 Sb. (účinnosti nabude k 1. září 2016, některá ustanovení k 1. lednu 2017, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017, resp. 2017/2018).

Tato novelizace přináší především podrobnosti k organizaci lesních mateřských škol. Přebírat děti před vzděláváním a odevzdávat je bude moci nově jen učitel, nikoliv jiný pedagogický pracovník jako dosud. Maximální počty dětí při pobytu venku jsou stanoveny na učitele, nikoliv na pedagogického pracovníka.

Odložená účinnost se týká např. bližších podmínek určení rozsahu povinného předškolního vzdělávání (4 hodiny denně), pravidel pro snižování počtu dětí ve třídě.

### **Novela vyhlášky č. 33/2005 Sb., o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách, ve znění pozdějších předpisů:**

- Vyhláška č. 196/2016 Sb. (nabyla účinnosti ke dni 1. července 2016).

Novela přinesla zpřesnění procesních pravidel a podrobnosti k organizaci státní jazykové zkoušky, podrobnosti k dokladům o průběhu zkoušek, zvýšení úplaty a dále výslovnou úpravu označení zkoušek podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Státní jazykové zkoušky se tak stanou srovnatelné s ostatními, zejména mezinárodními jazykovými zkouškami. Zvyšují se nároky na rozsah jednotlivých zkoušek. Výslovně stanovena povinnost upravit podmínky pro uchazeče se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **Novela vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů:**

- Souhrnná novelizační vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (účinnosti nabude k 1. září 2016, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017).

Přesunuta úprava základní školy při zdravotnickém zařízení ze zrušené vyhlášky č. 73/2005 Sb. Za účelem sjednocení parametrů zápisu k plnění povinné školní docházky se upravují podrobnosti organizace zápisu – včetně možnosti neúčasti dítěte. Stanovena pravidla pro snižování nejvyššího počtu žáků ve třídě z důvodu vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními. Celkový počet dětí ve třídě lze snížit nejvýše o 5.

- Další novelizace vyhláškou č. 280/2016 Sb. (účinnosti nabude k 1. září 2017, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017).

Odložená účinnost (až od 1. září 2017) pravidel snižování počtu žáků ve třídách nebo skupinách pro školy, které jsou pro školní rok 2016/2017 obsazeny takovým způsobem, že by bylo nutné vytvořit novou třídu nebo skupinu.

#### **Novela vyhlášky č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání:**

- Souhrnná novelizační vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (účinnosti nabude k 1. září 2016, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017).

Nově doplněn způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy musí být zohledněno doporučení školského poradenského zařízení.

#### **Novela vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů:**

- Souhrnná novelizační vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (účinnosti nabude k 1. září 2016, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017).

Novela přináší zpřesnění poskytování poradenských služeb jak školami, tak školskými zařízeními (používání standardizovaných postupů, metod a diagnostik). Služby žákům se závažnými poruchami učení a chování mohou nadále poskytovat pouze poradny, nikoliv centra (přechodné období). Škola nově zpracovává program poradenských služeb ve škole. Nově jsou v přílohách vymezeny okruhy pedagogických pracovníků, kteří zajišťují služby ve školských poradenských zařízeních, stejně tak je určen vzor informovaného souhlasu pro poskytování poradenských služeb.

#### **Novela vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů:**

- Souhrnná novelizační vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (účinnosti nabude k 1. září 2016, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017).

Změny souvisí se změnou v pojetí a terminologií speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů v § 16 a násl. školského zákona a s novou vyhláškou č. 27/2016 Sb.

#### **Novela vyhlášky č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, ve znění pozdějších předpisů:**

- Souhrnná novelizační vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (účinnosti nabude k 1. září 2016, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017).

Změny souvisí se změnou v pojetí a terminologií speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů v § 16 a násl. školského zákona a s novou vyhláškou č. 27/2016 Sb.

#### **Novela vyhlášky č. 364/2005 Sb., o dokumentaci škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky, ve znění pozdějších předpisů:**

- Vyhláška č. 202/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů (účinnosti nabude ke dni 1. září 2016, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017).

S ohledem na změnu pojetí speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů, které se bude uplatňovat rovněž od 1. září 2016, je doplněna nová příloha č. 3, která upravuje předávání individuálních i agregovaných údajů týkajících se podpurných opatření 2. až 5. stupně. Dále dojde ke zpřesnění výčtu již sledovaných údajů.

**Novela vyhlášky č. 492/2005 Sb., o krajských normativních, ve znění pozdějších předpisů:**

- Souhrnná novelizační vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (účinnosti nabude k 1. září 2016, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017).

Změny souvisí se změnou v pojetí a terminologií speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů v § 16 a násl. školského zákona a s novou vyhláškou č. 27/2016 Sb.

- Další novelizace vyhláškou č. 280/2016 Sb. (účinnosti nabude k 1. září 2016, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017).

Zavedena nová jednotka výkonu 1 dítě v lesní mateřské škole nebo třídě s celodenním nebo polodenním provozem.

**Novela vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů:**

- Vyhláška č. 214/2015 Sb., kterou se mění vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů (účinnosti nabyla dne 1. září 2015).

Stanoví bližší podmínky pro nahrazení maturitní zkoušky z cizího jazyka výsledkem úspěšně vykonané standardizované zkoušky z tohoto jazyka doložené jazykovým certifikátem.

- Souhrnná novelizační vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (účinnosti nabude k 1. září 2016, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017).

Pro zařazení žáka s přiznaným uzpůsobením podmínek bude vyžadováno doporučení školského poradenského zařízení, nikoliv posudek (jako dosud). Dále je vydán v příloze nový formulář doporučení k uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky. V souladu s přechodným ustanovením lze však posudky vydané do 30. září 2016 použít jako doporučení až do 30. září 2018 (pokud z později vydaného doporučení neplyne něco jiného).

**Novela vyhlášky č. 274/2009 Sb., o školských zařízeních, u nichž se nejvyšší povolené počty dětí, žáků a studentů nebo jiných obdobných jednotek vedených v rejstříku škol a školských zařízení neuvádějí:**

- Vyhláška č. 54/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 274/2009 Sb., o školských zařízeních, u nichž se nejvyšší povolené počty dětí, žáků a studentů nebo jiných obdobných jednotek vedených v rejstříku škol a školských zařízení neuvádějí (nabyla účinnosti k 1. červnu 2016).

Nadále se bude nejvyšší povolený počet uvádět v rejstříku i pro školní klub.

**Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (nabývá účinnosti 1. září 2016, tj. využitelné bude nejdříve od školního roku 2016/2017):**

- Nová vyhláška zrušila předchozí vyhlášku č. 73/2005 Sb., jejíž účinnost končí s koncem školního roku 2015/2016.

Vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, pravidla vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona a vzdělávání žáků nadaných. Vyhláška má pět příloh, které se týkají členění a popisu podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití a normované finanční náročnosti podpůrných opatření druhého až pátého stupně. Dále jsou zde uvedeny vzory individuálního vzdělávacího plánu, plánu pedagogické podpory, vzor zprávy školského

poradenského zařízení a vzor doporučení školského poradenského zařízení.

## Další zásadní dokumenty vydané ve školním roce 2015/2016

### Metodický pokyn ke svazkovým školám

- <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/metodicky-pokyn-ke-svazkovym-skolam>

### Změny rámcových vzdělávacích programů

- Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, čj. MSMT-28603/2016 (školy povinny uvést školní vzdělávací programy do souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále také „RVP ZV“) ve znění tohoto opatření, nejpozději do 1. září 2016, resp. školy nebo třídy, jejichž vzdělávací program byl vydán v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání – přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, do 1. září 2018.

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1>

- Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, čj. MSMT-22405/2016-2, účinné od 1. září 2016, přičemž školy jsou povinny upravit svá ŠVP do 1. září 2017. Nicméně již od 1. září 2016 budou muset upravit vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných tak, aby odpovídalo novému RVP. Je reflektováno nové pojetí vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných. Zmíněny jsou lesní mateřské školy a vzdělávání dětí mladších 3 let. Dále byly zpřesněny a opraveny některé formule.

<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>

- Opatření ministryně, kterými se mění Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělání, čj. MSMT-21703/2016-1, konkrétně se jedná o obory J, E, H, M a L (s výjimkou nástavbového studia), dále M a P (konzervatoře), L5 (nástavbové studium), C (praktická škola). Změny souvisí s úpravou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Školní vzdělávací programy musí být v souladu s těmito úpravami příslušných RVP nejpozději do 1. září 2017, nicméně od 1. září 2016 budou muset školy upravit vzdělávání žáků tak, aby odpovídalo upraveným RVP.

<http://www.nuv.cz/t/rvp-os>

- Opatření ministryně, kterými se mění Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou a Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia – pilotní verze – a Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia, čj. MSMT-21703/2016-1. Změny souvisí s úpravou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Školní vzdělávací programy musí být v souladu s těmito úpravami příslušných RVP nejpozději do 1. září 2017, nicméně od 1. září 2016 budou muset školy upravit vzdělávání žáků tak, aby odpovídalo upraveným RVP.

<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>



Česká školní inspekce ve školním roce 2015/2016 podávala Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy náměty a připomínky mimo jiné v následujících oblastech a příslušnou problematiku s MŠMT konzultovala. Součástí přehledu jsou pouze klíčové připomínky. Dále nebyly do přehledu zařazeny připomínky, které nemají přímý vliv na školy a školská zařízení a účastníky vzdělávání.

1. Zcela zásadním úkolem v průběhu školního roku 2015/2016 byla příprava prováděcích právních předpisů, metodik a celkově příprava implementace nové právní úpravy týkající se **vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, problematika společného vzdělávání.**

Česká školní inspekce byla jedním z připomínkových míst při zpracování návrhů prováděcích právních předpisů a některých dalších, nejzásadnějších dokumentů. Návrh **vyhlášky k provedení § 19 a některých dalších ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**, ve znění pozdějších předpisů, připomínkovala ČŠI 8. září 2015, v další verzi pak 2. listopadu 2015. V prvních fázích ČŠI upozorňovala mj. na vnitřní rozpory návrhů a rozpory ve vyhlášce a v zákonné úpravě, kdy vyhláška nad rámec zákonného vymezení zaváděla některé prvky, přinášela nové výchyty neodpovídající základní úpravě ve školském zákoně apod. Naštěstí řadu nesrovnalostí se podařilo v rámci připomínkových řízení odstranit. Další však v právní úpravě zůstala, a přinesla tak novou administrativu pro školy a školská zařízení (např. povinnost zpracovat plán pedagogické podpory).

V prvních fázích příprav a návrhů podpůrných opatření ČŠI připomínala také problematiku dětí, žáků a studentů s odlišným mateřským jazykem, kdy jazyková podpora musí být jedním z podpůrných opatření, srozumitelně nebyli řešeni ani žáci s chronickým či jiným závažným onemocněním, PAS, psychickým onemocněním, žáci s těžkou poruchou v oblasti dorozumívání.

Jelikož materiály připravované MŠMT se soustředily (s ohledem na klíčové změny v rámci tzv. společného vzdělávání) zejména na individuální a skupinovou integraci, připomínala ČŠI také problematiku speciálních škol, které mají ve vzdělávacím systému stále neoddiskutovatelné místo.

ČŠI upozorňovala také na nedostatečnost personálního obsazení školských poradenských zařízení s ohledem na nutnost rediagnostiky a omezenou platnost doporučení.

Ke změnám došlo také ve **vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, ve znění pozdějších předpisů. Připomínky ČŠI zaslala dne 7. a 17. března 2016, upozorňovala zejména na nepřehlednost a nejednoznačnost úpravy, terminologickou nejednotnost a opětovně na nedostatečnost personálního obsazení školských poradenských zařízení s ohledem na očekávané plnění úkolů. ČŠI upozornila také na to, že ne pro všechny diagnostické nástroje existuje potřebná skupinová norma (ve vyhlášce byla doplněna výjimka pro využití nestandardizovaných diagnostických nástrojů). Problematické je také zpracovávání IVP a PLPP v mateřských školách.

Úpravy se dotkly mj. také **vyhlášek č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky**, ve znění pozdějších předpisů, a **č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů. ČŠI upozornila (připomínky ze 7. a 17. března 2016 a ze 17. června 2016) především na rizika úprav v počtech dětí a žáků ve třídě. V rámci předškolního vzdělávání považuje ČŠI za velmi nepraktickou (a nepotřebnou) úpravu, kdy dítě může od zákonných zástupců či jiné pověřené osoby přebírat, resp. odevzdávat pouze učitel, nikoli jiný pedagogický pracovník (např. asistent pedagoga) nebo i nepedagogický pracovník. Za nedoručenou a nekonceptní pak ČŠI považuje úpravu tzv. kvalifikovaných nepedagogických pracovníků v rámci vzdělávání dětí mladších tří let. Tato

úprava se však pro nejbližší období s ohledem na odloženou účinnost nepoužije. Problematiká je také otázka stravování dětí v lesních mateřských školách.

Součástí nového pojetí společného vzdělávání byla také zásadní úprava rámcových vzdělávacích programů. Nejvýrazněji Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a jeho přílohy pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Ke způsobu úpravy – zrušení přílohy LMP bez adekvátního vyřešení vzdělávání žáků s LMP – uplatňovala ČŠI zásadní připomínky (8. září 2015, 10. listopadu 2015, 8. února 2016). Jedná se zejména o nedostatečnou časovou dotaci praktických činností, konkrétně vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. Reálné odlišné vzdělávací potřeby žáků s LMP tak znamenají zásadní úpravy až v IVP. Tedy bez jednotné úpravy (metodického vedení, vhodného návrhu ze strany MŠMT) a s nadbytečnou administrativní zátěží (zpracování IVP).

ČŠI upozornila na neurčitost úpravy doporučených minimálních úprav očekávaných výstupů a způsobu řešení, kdy objektivně s ohledem na postižení žáka (spodní hranice LMP, kombinace s dalším druhem postižení apod.) nebude ani dosažení minimální úrovně reálné.

Dále ČŠI opakovaně upozornila na nejednoznačnost úpravy a rozpornost výkladů ke vzdělávání žáků s LMP, kteří do nabytí účinnosti změn byli vzděláváni dle RVP ZV LMP a ŠVP zpracovaného právě dle přílohy. Nebylo zpracováno IVP. V praxi se bohužel objevily (i ze strany resortních organizací) rozporné výklady k tomu, na základě jaké dokumentace má být žák vzděláván. Zda je nezbytné zpracování IVP, a pokud ano, tak na základě jakých podkladů.

Problematika společného vzdělávání se dotkla i RVP PV. ČŠI v rámci vnitřního připomínkového řízení (29. července 2016) velmi uvítala zásadní formulační úpravy (z neurčitých, vágních formulací jasná pravidla a povinnosti), zároveň však považuje za velmi nevhodný postup, kdy se po období jednoho roku řada ustanovení platných a účinných ŠVP, která se dostala do rozporu s novým RVP PV, neuplatní (změny v RVP nabyly účinnosti k 1. září 2016, zatímco ŠVP je nutné přepracovat k 1. září 2017). ŠVP tak přestává být přehledným dokumentem. Změny by měly být přijímány a implementovány tak, aby byl prostor pro dostatečnou přípravu všech aktérů vzdělávání.

S ohledem na postupné zavádění vzdělávání dětí mladších tří let jako nárokové (dle počtu míst v MŠ) doporučila ČŠI také vydání metodického materiálu v této oblasti. Následné informace a materiály ČŠI připomínkuje (přípravy pokračují i ve školním roce 2016/2017, navrhuje zejména jejich větší konkretizaci).

2. MŠMT ve školním roce 2015/2016 pokračovalo také v přípravě **kariérního systému pedagogických pracovníků** (kariérní řád, standard učitele, koncepce přípravného vzdělávání učitelů, návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů).

ČŠI vznesla zásadní připomínky k vlastnímu pojetí problematiky kariérního systému. Ačkoli byl připraven legislativní text, samotný věcný záměr a vůbec pojetí a východiska nastaveného kariérního systému jsou v mnoha ohledech sporné, je otázkou, do jaké míry jde o konsensuální a řádně promyšlený návrh a do jaké míry reflektuje zkušenosti aktérů počátečního vzdělávání. Úprava je zaměřena na kariérní systém učitelů. Pro úspěšnou realizaci změn ve školách je však klíčová role ředitelů škol. Návrh novely navíc očekává od ředitelů škol významnou roli při uplatňování kariérního systému v praxi.

Zásadním způsobem v návrhu (důvodové zprávě) absentuje vztah mezi kariérním postupem a profesním růstem učitele, který by měl být základní podmínkou pro kariérní postup. Stěžejním problematickým místem je pak navrhovaný třístupňový model kariérního systému, který nemůže odpovídat požadované kvalitativní diferenciaci práce pedagoga, a je takto spíše demotivující. Česká školní inspekce jednoznačně doporučuje nastavit více než jen třístupňový systém, který by více odpovídal profesnímu růstu učitele zaměřenému na zvyšování kvality jeho práce ve třídě. Vytvářel by také perspektivu jeho profesní kariéry.



Pro smysluplnost kariérního systému je také nutné zajistit prostupnost mezi jednotlivými stupni, a to oběma směry. Průchodnost systémem oběma směry je nezbytná pro udržitelnost požadované kvality vzdělávání a také zcela logická. Pokud učitel přestane naplňovat požadovaný standard, pak nemůže být zařazen v neodpovídajícím kariérním stupni.

Nejsou jasně vymezeny kompetence a úkoly např. uvádějícího učitele, nadbytečný institut koordinátora vlastního hodnocení školy (je to v kompetenci vedení školy), řešena není situace soukromých škol, rizika obsazování atestačních komisí, nedořešeno postavení ČŠI v rámci atestačního řízení.

ČŠI v této souvislosti upozornila také na další nekonceptnost příprav, když např. rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol byla zpracována před schválením standardu učitele. Ohledně právě vzdělávání budoucích učitelů také ČŠI připomněla nevhodnost úpravy, kdy učitelé absolvují nejprve bakalářský studijní program (z hlediska kvalifikace učitele nevyužitelný), a až následně mohou pokračovat v programu magisterském. ČŠI také upozorňuje na nutnost klást důraz na oborové a předmětové didaktiky a pedagogickou praxi v průběhu studia.

3. Novinkou reagující na úpravu ve školském zákoně je **novela vyhlášky č. 107/2005 Sb., o školním stravování**, ve znění pozdějších předpisů. ČŠI upozornila, že nastavené limity zejména tuku jsou velmi nízké a mohou být reálnou překážkou dostatečné nabídky.
4. MŠMT se v předmětném školním roce intenzivně věnovalo přípravě materiálů k metodické podpoře zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. ČŠI zde apelovala především na jednoznačnost a přímou praktickou využitelnost zpracovávaných materiálů a jednoznačné vymezení kompetencí mezi MŠMT a ministerstvem práce a sociálních věcí.
5. K maturitní zkoušce ČŠI již opakovaně doporučila zrušit požadavek na monotematicnost stanovených témat a umožnění kombinace otázek.
6. Česká školní inspekce má k dispozici robustní informační systém **InspIS**, jehož jednotlivé moduly umožňují evidenci údajů pro různé resortní programy, vzdělávání a pořádání e-learningových kurzů, testování, ankety a další. Přitom systém ve své základní podobě může být k dispozici Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy i jím zřizovaným organizacím. Proto i ve školním roce 2014/2015 doporučila Česká školní inspekce možnost využití tohoto systému, resp. jeho jednotlivých modulů, v resortu (k záměrům systémů pro tvorbu a inovaci ŠVP v rámci projektu Modernizace odborného vzdělávání, využití pro závěrečné zkoušky atd.).

Další náměty a doporučení jsou obsaženy v jednotlivých tematických zprávách a informacích.

## Příloha 4 **Slovník pojmů užívaných v rámci činností ČŠI**

Aby všichni čtenáři výroční zprávy vnímali pojmy užívané v rámci tohoto dokumentu a šířeji také v rámci inspekční činnosti jednotně, zpracovala Česká školní inspekce (dále „ČŠI“) následující slovník vybrané terminologie. Vzhledem k tomu, že pedagogická terminologie není vždy zcela jednotná, pracuje slovník s nejčastějšími charakteristikami pojmů v přímé návaznosti na jejich užívání v rámci hodnotících a kontrolních činností ČŠI. Definice jednotlivých pojmů a jejich validita prošly odbornou externí supervizí provedenou akademickými experty.

Pro účely slovníku, pokud není uvedeno jinak, zahrnuje pojem „žáci“ účastníky všech stupňů vzdělávání, ve kterých realizuje ČŠI inspekční činnost, tedy děti v mateřských školách, žáky v základních a středních školách a studenty ve vyšších odborných školách.

### **A**

#### **Aktivizující metody výuky**

Vyučovací metody podporující aktivitu žáků ve výuce. Za aktivizující se považují metody, pomocí nichž je podporována přímá zkušenost žáka ve výuce, ale i takové problémové, situační metody atp., kdy žák přímou zkušenost s tématem nemá. Klíčová je tu aktivizace – velmi často to bývá konkrétní činnost žáka (skutečně něco dělá), ale jde i o jeho myšlenkovou aktivitu atp. Tím, že jsou žáci aktivními účastníky výuky, výrazně přispívají tyto metody výuky k rozvíjení klíčových kompetencí (např. kompetencí sociálních, kompetencí k řešení problémů). Důraz je kladen na dosahování cílů výchovně-vzdělávacího procesu na základě vlastní učební práce žáků, dále na samostatné myšlení a řešení problémů, tvořivost a rozvoj osobnosti žáka. Aktivizující metody umožňují žákům využívat možnosti individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce. Obvykle jsou tyto metody členěny na diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a didaktické hry, někteří autoři zahrnují i projektovou metodu, metody zkušenostního učení (zážitkové pedagogiky). ČŠI sleduje využívání všech zde zmíněných aktivizujících metod ve výuce v rámci inspekční hospitační činnosti. →*Hospitace inspekční*; →*Metody výuky*

#### **Akreditované vzdělávací programy**

Jedná se o vzdělávací programy v příslušném oboru vzdělávání pro jednotlivou vyšší odbornou školu (dále jen „VOŠ“), jimž MŠMT udělilo akreditaci. Je-li vzdělávací program akreditován a zapsán pro příslušnou VOŠ do školského rejstříku, lze ke vzdělávání v tomto programu přijímat uchazeče, konat výuku, zkoušky a přiznávat označení absolventa VOŠ.

Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále také jen „školský zákon“) upravila znění § 174 odst. 2 písm. b) a rozšířila kompetence ČŠI o hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných akreditovaných vzdělávacích programů. Umožnila tak ČŠI hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání VOŠ.

Vzdělávání studentů ve VOŠ bylo jako specifický úkol zařazeno také do Plánu hlavních úkolů ČŠI (dále jen „PHÚ“) na školní rok 2015/2016, inspekční činnost byla pojata jako pilotní ověřování nově připravených hodnotících kritérií.

### **Č**

#### **Čtenářská gramotnost**

Porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm s cílem rozvoje poznání a celkového potenciálu jedince, aby byl aktivním členem společnosti. Literární gramotnost je schopnost nalézt a porozumět informaci z textů, které nejsou přímo určeny

pro sdělení nějaké jednoduché informace. Dokumentová gramotnost je schopnost potřebná k vyhledávání a využití přesné informace obsažené v nějakém dokumentu.  
→*Funkční gramotnost*

## D

### **Diferencovaná výuka**

Výuka, v které se realizují přístupy respektující rozdílné vzdělávací potřeby žáků (někdy označovaná jako →*individualizovaná výuka*). Diferencuje se rozdílnými cíli výuky, rozdílným učivem, rozdílnými výukovými postupy a různorodou učební oporou. V diferencované výuce je důležité poskytnout možnost práce žákům v různorodých skupinách (bránit se rigidnímu zařazení do vzdělávacích skupin podle výkonu či inteligenčních kritérií – někdy označováno jako vnější diferenciací), učit žáky postupně se vyjadřovat a realizovat své diferencované vzdělávací potřeby. Důležité je využívat také možnosti jako např. používání různých učebních pomůcek (různorodé texty, učební programy na PC, tablety apod.), přidělení času na úkol a využití kooperativních strategií. K tomuto typu výuky může být využívána také týmová výuka učitelů, pomoc asistentů pedagoga.

→*Hodnocení formativní*

### **Domácí vzdělávání žáka**

Viz →*Individuální vzdělávání*

## E

### **Evaluace externí**

Hodnocení škol prováděné orgány inspekce, agenturami pro srovnávání škol, na základě národních srovnávacích zkoušek aj. V České republice realizuje externí evaluaci škol zejména ČŠI, dále zřizovatelé.

### **Evaluace interní**

Hodnocení činností (procesů, výsledků apod.) samotnou školou, →*evaluační činnosti*.

### **Evaluace škol**

Hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování. Je součástí celkové pedagogické evaluace.

### **Evaluační činnosti**

Veškeré plánované a cílené aktivity směřující k ověřování, měření, posuzování a hodnocení výsledků a změn dosažených ve všech činnostech školy.

→*Hodnocení formativní*; →*Hodnocení sumativní*

### **Evropské školy**

Evropské školy jsou oficiální nadnárodní vzdělávací instituce s více než šedesátiletou tradicí, které vznikly na základě mezivládních dohod zemí EU. Jejich posláním je poskytovat předškolní, základní a střední všeobecné vzdělání ukončené tzv. Evropskou maturitou (European Baccalaureate). Základními cíli je podporovat mateřský jazyk a vlastní kulturní identitu žáků ve spojení s multikulturní výchovou a vzděláváním v cizích jazycích. Výuka probíhá podle společného mezinárodního kurikula. V současnosti existuje v sedmi státech EU celkem 14 Evropských škol s více než 25 000 žáků ze všech zemí EU, včetně České republiky. Prostřednictvím inspektorů Evropských škol je garantována kvalita i obsah poskytovaného vzdělávání. V českých sekcích Evropských škol působí za ČŠI dvě národní inspektorky, jedna pro předškolní a 5leté primární vzdělávání (ekvivalent 1. stupně ZŠ) a druhá pro 7leté sekundární vzdělávání (ekvivalent 2. stupně ZŠ a úplného středního vzdělání ukončeného maturitní zkouškou).

## F

### Finanční gramotnost

Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků, s ohledem na měnící se životní situace (Národní strategie finančního vzdělávání, květen 2010).

Pro účely šetření PISA 2012 byla finanční gramotnost definována následovně: Finanční gramotnost zahrnuje znalost a porozumění finančním konceptům a rizikům, dále dovednosti, motivaci a sebedůvěru potřebnou pro uplatnění těchto znalostí a porozumění s cílem činit efektivní rozhodnutí v různých situacích souvisejících s financemi, zlepšit finanční situaci jedince či celé společnosti a umožnit zapojení do ekonomického života (Koncepční rámec PISA 2012).

→*Funkční gramotnost*

### Frontální (hromadná) výuka

Jedná se o nejběžnější organizační formu výuky ve škole realizovanou ve vyučovacích hodinách. Učitel při ní pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Vyznačuje se společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hlavní pozornost se věnuje vysvětlování učitele, komunikace probíhá zejména jednosměrně od učitele k žákům, žáci pracují v určitých fázích také individuálně. Slovní působení učitele je často doplňováno zápisem na tabuli, demonstrací obrazů a předváděním. Frontální vyučování je vhodné v situacích, kdy je časově úsporné a didakticky účinné využít takové →*metody výuky* (např. výklad), které zprostředkují nové poznatky všem žákům najednou.

### Funkční gramotnost

Funkční gramotnost (angl. functional literacy) je pojímána dvěma způsoby:

1. Znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije. Označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnost rozumět tištěným informacím a využívat je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě k tomu, aby jednotlivec dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál. V mezinárodním výzkumu funkční gramotnosti dospělých (Literacy, Economy and Society, 1955) je tato gramotnost členěna do tří složek: literární, dokumentové a numerické. Opakem je funkční nigramotnost (angl. functional illiteracy).
2. V užším pojetí: schopnosti, znalosti a dovednosti potřebné k úspěšnému vykonávání pracovní činnosti (funkce).

Zaměření inspekčního hodnocení na zjišťování podpory funkčních gramotností je prostředkem k hodnocení zaměření školy na klíčové kompetence požadované v →*rámcových vzdělávacích programech* (RVP) na jednotlivých stupních vzdělávání. ČŠI v rámci →*inspekční činnosti* ve školách a školských zařízeních zjišťuje zejména úroveň a podporu rozvoje →*jazykové gramotnosti*, →*informační gramotnosti*, →*čtenářské gramotnosti*, →*matematické gramotnosti*, →*přírodovědné gramotnosti*, →*sociální gramotnosti* a →*finanční gramotnosti*.

## H

### Hodnocení formativní

Hodnocení průběžné, podstatou je časté hodnocení pokroku žáka v učení a porozumění jeho učebním potřebám. Žák je do hodnocení zapojován. Důležitá je častá zpětná vazba,

aby žák porozuměl tomu, jak si prozatím vede a jaké výukové strategie povedou k pokroku v jeho učení. Podstatou úkolů (individuálních, skupinových, krátkodobých, dlouhodobých apod.), které jsou využívány v rámci průběžného hodnocení, je smysluplná činnost žáka, podpora porozumění a osvojení učební látky tím, že se jí žák průběžně zabývá, nikoli pouze v krátkém čase memoruje. Formativní hodnocení může mít různé formy. Cílem je získat informace o průběhu procesu, jevu, o aktuálním stavu, momentální výkonnosti, diagnostikovat případné závady, odchylky, typické chyby tak, aby bylo možné včas poskytnout zpětnou vazbu všem zúčastněným, provést potřebné změny a odstranit případné nedostatky.

### **Hodnocení slovní**

Posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, včetně způsobu překonání nedostatků. Slovní hodnocení poskytuje informaci především žákovi a napomáhá k utváření sebepoznání a sebehodnocení. Zároveň informuje rodiče a zákonné zástupce o výsledcích vzdělávání. Slovní hodnocení může být průběžné (→*hodnocení formativní*) nebo závěrečné (→*hodnocení sumativní*).

### **Hodnocení sumativní**

Závěrečné hodnocení, většinou formou klasifikace (udělením známky) nebo slovního hodnocení. Znamka vyjadřuje splnění dlouhodobých cílů, tedy jak se žákovi podařilo splnit cíle vyučování určitého předmětu na konci daného období. Může docházet i ke kombinaci slovního hodnocení a závěrečné klasifikace. Slovní hodnocení se může využít také jako hodnocení závěrečné (sumativní), a to v písemné formě na vysvědčení.

→*Hodnocení slovní*

### **Hodnoticí činnost ČŠI**

Hodnoticí činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) nebo c) školského zákona. Jejím úkolem jako objektivní činnosti je zjišťovat u škol/→školských zařízení (dále „školy“) úroveň poskytovaného vzdělávání, podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to zejména z hlediska účinnosti podpory rozvoje osobnosti dítěte a žáka a dosahování požadovaných cílů vzdělávání ze strany školy. Hodnoticí činnost se dlouhodobě zaměřuje také na témata zakotvená v dokumentech EU, tj. na podporu rovnosti příležitostí ke vzdělávání a trvale udržitelného rozvoje s důrazem na problematiku rozvoje podpory zdravého vývoje dětí a žáků. Při hodnoticí činnosti využívá ČŠI →*Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

→*Inspekční zpráva*; →*Hodnoticí škála ČŠI*

### **Hodnoticí škála ČŠI**

Pro účely →*hodnoticí činnosti* byla ve školním roce 2015/2016 používána čtyřstupňová hodnoticí škála:

- a) výborná úroveň;
- b) očekávaná úroveň;
- c) úroveň vyžadující zlepšení;
- d) nevyhovující úroveň.

Popisy výborné úrovně jsou veřejné a jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI ([www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)). Slouží především pro definici a vymezení jednotlivých →*Kritérií hodnocení* v jejich nejvíce ambiciózním naplnění.

Dosažení nevyhovující úrovně u klíčových a předem stanovených kritérií může být jedním z důvodů zakládajících proces vedoucí k návrhu na odvolání ředitele nebo k výmazu ze školského rejstříku.

## Hospitace

Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznat stav a úroveň výchovné a vzdělávací práce. Hospitace se mohou lišit svým zaměřením, cílem, účelem i osobou, která hospituje. Hospitaci může provádět ředitel školy, učitelé navzájem (z dané školy i v rámci spolupráce mezi školami), uvádějící učitel, studenti pedagogických oborů, školní inspektor apod.  
→*Hospitace inspekční*

## Hospitace inspekční

Návštěva vyučovací jednotky (hodiny, bloku) v rámci →*inspekční činnosti* ve škole hodnocené ČŠI.

Hodnocení výuky prostřednictvím hospitací je zcela klíčovou činností ČŠI. Opírá se o ni inspekční hodnocení průběhu vzdělávání, do výuky se promítají podmínky vzdělávání a výuka je prostředkem k dosahování výsledků vzdělávání. Hospitaci provádí školní inspektor s příslušnou nebo příbuznou aprobačí. Bývá doplněna pohospitačním rozhovorem. Inspekční hospitace se zaměřuje na sledování a hodnocení procesu vzdělávání se zaměřením na jeho kvalitu a účinnost a naplňování →*školního vzdělávacího programu* v praktických podmínkách školy (nejvíce jsou sledovány klíčové dovednosti učitele, organizace vyučovací jednotky včetně →*organizačních forem výuky*, →*metody výuky* – jejich kvalita, účinnost a správné využití učitelem, vytváření klimatu ve třídě, interakce mezi aktéry vzdělávání). Dále se hospitace zaměřuje na výsledky a plnění stanovených cílů vzdělávání (získané znalosti a dovednosti, jejich uplatňování, hodnocení vzdělávacího procesu učitelem a žáky, hodnocení stanovených cílů). Plán hospitací (výběr předmětů, počet hospitací apod.) v rámci →*inspekční činnosti na místě* se odvíjí od druhu školy, stupně vzdělání a zaměření inspekční činnosti.

→*Hospitační záznam (inspekční)*

## Hospitační záznam (inspekční)

Formulář pro záznam inspekční hospitace. Školní inspektor sleduje →*organizační formy výuky*, →*metody výuky*, aktivity žáků, pedagogický proces z hlediska naplňování →*školního vzdělávacího programu*, přístupu k žákům nadaným a se →*speciálními vzdělávacími potřebami* apod. Tato zjištění zaznamenává do hospitačního záznamu v elektronickém systému pro záznam dat (InspIS DATA). Je tak umožněna souhrnná analýza informací získaných z hospitační činnosti dle různých kritérií a potřeb ČŠI, např. za určitý stupeň (předškolní, základní, střední vzdělávání apod.), druh a typ školy, období atd. Zjištění z hospitační činnosti jsou souhrnně uvedena v →*inspekční zprávě*.

V rámci metodické podpory dává ČŠI k dispozici ředitelům škol hospitační formuláře pro předškolní, základní i střední vzdělávání. K dispozici jsou na webových stránkách ČŠI ([www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)) v záložce Dokumenty / Metodická podpora škol.

## Hromadná výuka

Viz →*Frontální výuka*

## Individuální vzdělávání žáka (tzv. domácí vzdělávání)

Jde o jiný způsob plnění povinné školní docházky, která se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. O povolení individuálního vzdělávání žáka rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Osoba, která bude vzdělávat žáka 1. stupně, musí dle školského zákona získat alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, a jedná-li se o žáka 2. stupně základní školy, vysokoškolské vzdělání. Individuálně vzdělávaný žák koná každé pololetí zkoušky z příslušného učiva ve škole, kam byl přijat k plnění povinné školní docházky.

Domácí vzdělávání má počátky v 60. letech v USA a je povoleno ve všech státech Evropy,



s výjimkou Německa. Pokusné ověřování domácího vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy probíhalo v České republice od r. 1998. Následně bylo jako forma individuálního vzdělávání od 1. ledna 2005 povoleno školským zákonem (§ 41). V současné době je individuální vzdělávání povoleno pro žáky 1. stupně základní škol a od 1. září 2016 (novelou školského zákona) také pro žáky 2. stupně základních škol.

### **Individualizace výuky**

Způsob rozlišení výuky, kdy se výuka proměňuje ve vztahu ke schopnostem a vzdělávacím potřebám každého žáka. Ve školním prostředí lze využívat typy individualizace, případně jejich kombinace, které jsou založené na individualizaci prostřednictvím obsahu (látky), → *metod výuky* a strategií a tempa učení.

Soustavy individualizované výuky vznikaly v rámci reformní pedagogiky a v současnosti existují zejména v tzv. alternativních školách (např. waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské a jenské).

→ *Diferencovaná výuka*

### **Informační gramotnost**

Soubor základních znalostí a dovedností, které umožňují používat informační a komunikační technologie. Podle koncepce státní informační politiky zahrnuje: schopnost používat počítač a jeho základní periferie jako pracovní nástroj s použitím aplikačního programového vybavení, schopnost vytvořit multimediální dokument (tj. dokument, v němž je spojen textový, statický či pohyblivý grafický a zvukový záznam), schopnost používat počítač v rámci sítě (e-mail, web), schopnost orientovat se ve vlastním počítačovém systému (práce s operačním systémem, se soubory atp.) a schopnost vyhledávat a filtrovat informace.

### **Inkluze**

→ viz *Společné vzdělávání*

### **Inspekční akce**

Inspekční akce se v rámci → *inspekční činnosti* dělí na typy inspekčních akcí. Slouží ke specifikaci inspekční činnosti (zejména pro účely plánování v systému InspIS DATA), která je v dané škole/školském zařízení uskutečněna. Mezi inspekční akce patří → *hodnotící činnost*, → *kontrolní činnost*, šetření → *stížnosti*, účast na konkurzním řízení na ředitele školy, účast při ukončování středního či vyššího odborného vzdělání, inspekční činnost zaměřená na posouzení odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti, řešení podnětu, → *inspekční elektronické zjišťování (INEZ)* apod. V rámci daného typu inspekční akce se následně odlišují témata akcí, např. v rámci kontrolní činnosti je to veřejnosprávní kontrola, kontrola dodržování právních předpisů souvisejících s poskytováním školního stravování apod. Souhrnnou analýzou se získává přehled o celkovém počtu akcí vykonaných za požadované časové období.

→ *InspIS*

### **Inspekční činnost**

Vymezení činnosti ČŠI je dáno školským zákonem. ČŠI v rámci inspekční činnosti kontroluje a hodnotí kvalitu vzdělávacích veřejných služeb z hlediska dodržování zákonnosti, ochrany žáků, kvality výchovy a vzdělávání, cílů politiky výchovy a vzdělávání. Inspekční činnost provádí od mateřských, základních, středních až po vyšší odborné školy, ale také ve školských zařízeních (např. školní jídelny, domovy mládeže) zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení, bez ohledu na zřizovatele. Externí evaluaci provádí také tam, kde se uskutečňuje praktické vyučování či odborná praxe, a to v pravidelných intervalech (tzv. inspekční cyklus). Získává tak objektivní a široce využitelné informace o stavu a kvalitě vzdělávací soustavy v České republice. Pro tyto účely jsou zpracovávány koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy. Vlastní inspekční činnost je



pak vykonávána na základě PHÚ na příslušný školní rok, který schvaluje ministr školství, mládeže a tělovýchovy. Komplexní hodnoticí činnost je vykonávána zejména na základě veřejně známých →*Kritérií hodnocení*, která pro daný školní rok schvaluje MŠMT. Inspekční činnosti se rozumí tematické šetření, →*hodnoticí* nebo →*kontrolní činnost*. Hodnoticí a kontrolní činnost je vykonávána zejména ve formě šetření na místě (→*inspekční činnost na místě*) a dále pak formou →*inspekčního elektronického zjišťování (INEZ)* – vyplnění elektronického dotazníku v on-line systému ČŠI – InspIS DATA.

Inspekční činnost se dále provádí na základě →*stížností, podnětů a petic*, které svým obsahem spadají do působnosti ČŠI, a dále na základě žádosti pro účely přiznání dotací dle zvláštního předpisu. ČŠI provádí kontrolu plnění povinností a podmínek stanovených školským zákonem v zahraničních školách na území České republiky, provádí inspekční činnost v →*Evropských školách*, zajišťuje součinnost školních inspektorů při konání komisionálních zkoušek a účast zástupců při konkurzních řízeních na ředitele škol a školských zařízení. Více informací o činnosti ČŠI je dostupných na [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz).

→*Komplexní inspekční činnost*; →*Inspekční akce*; →*InspIS*

### **Inspekční elektronické zjišťování (INEZ)**

Metoda zjišťování dat a informací s předem stanoveným cílem šetření. Spočívá ve vyplnění elektronického dotazníku/formuláře v on-line systému ČŠI – modulu InspIS DATA oslovenou školou/školským zařízením.

→*InspIS*

### **Inspekční činnost na místě**

Inspekční činnost na místě v konkrétní škole/→školském zařízení se uskutečňuje na základě pověření k inspekční činnosti. Realizuje ji →*inspekční tým*, v čele s vedoucím týmu. Závěry inspekční činnosti na místě jsou následně vyhodnoceny dle stanovených kritérií (soulad či nesoulad s právními předpisy, soulad →školního vzdělávacího programu s →*rámčovým vzdělávacím programem*, hodnocení v souladu s příslušným stupněm hodnoticí škály apod.). Jednotlivé činnosti v rámci konkrétní inspekční činnosti na místě se odvíjí od předmětu inspekční činnosti a typu →*inspekční akce*. V rámci školního roku může nastat situace, že se inspekční činnost na místě v dané škole/školském zařízení odehraje několikrát. Nastává to např. v případě, kdy při inspekční činnosti bylo zjištěno porušení právních předpisů či takové závažné nedostatky, které vyžadují další inspekční činnost na místě s cílem zjistit, zda byl stav napraven. Z tohoto důvodu tak může nastat situace, kdy při souhrnné analýze počtu navštívených škol/školských zařízení za dané období celkový počet inspekčních činností na místě převyšuje počet navštívených škol/školských zařízení. Výsledky souhrnných analýz a další informace tohoto typu jsou k dispozici např. ve výročních zprávách České školní inspekce za příslušný školní rok nebo příslušných tematických zprávách.

→*Inspekční výstup*; →*Inspekční zpráva*; →*Protokol o kontrole*

### **Inspekční činnost na podnět**

Inspekční činnost na podnět podle § 174 odst. 6 školského zákona je vždy důsledně zaměřená na hodnocení jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání nebo na hodnocení poskytovaných služeb a na dodržování právních předpisů, na které poukazuje obsah podnětu. Výstupem je inspekční zpráva a protokol o kontrole.

### **Inspekční činnost na žádost**

Jedná se o inspekční činnost realizovanou na základě § 174 odst. 7 školského zákona s přihlédnutím k činnosti školy. Inspekční činnost ve školách poskytujících vzdělávání se realizuje jako komplexní inspekční činnost. Výstupem je inspekční zpráva a protokol o kontrole. V případě školských zařízení, která nezajišťují vzdělávání, je výstupem protokol o kontrole.

## Inspekční tým

→*Komplexní inspekční činnost* vykonává skupina inspekčních pracovníků, složená ze školních inspektorů, kontrolních pracovníků a případně →*přizvaných osob*. O velikosti inspekčního týmu a jeho odborném složení rozhoduje ředitel inspektorátu, a to s ohledem na druh a typ školy, v závislosti na počtu inspektovaných oborů vzdělání, počtu míst poskytovaného vzdělávání, počtu tříd (skupin), vzdělávaných osob, rozsahu poskytovaných inspekčních činností a s ohledem na plánovanou délku inspekční činnosti (zpravidla tři až pět dnů). Inspekční tým je minimálně dvoučlenný, vede ho vedoucí inspekčního týmu.

## Inspekční výstup

Výstupy z inspekční činnosti na úrovni školy mají přispět ke zlepšení kvality vzdělávání a k odstraňování překážek a problémů, na které v praxi školy narážejí. Vypovídají o zjištěném stavu dle předmětu inspekční činnosti.

Výstupem

- a) →*tematické inspekční činnosti* je tematická zpráva,
- b) *hodnotící činnosti* je →*inspekční zpráva*,
- c) *kontroly* je →*protokol o kontrole*.

→*Inspekční zprávu* a →*protokol o kontrole* zhotovuje →*inspekční tým* pod vedením vedoucího inspekčního týmu v příslušném inspektorátu. Tematická zpráva obsahuje analýzu informací získaných z inspekční činnosti v určitém tematickém okruhu. Souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z inspekční činnosti za předchozí školní rok jsou obsaženy ve výroční zprávě ČŠI.

Kromě protokolu o kontrole jsou všechny ostatní inspekční výstupy veřejně dostupnými dokumenty. K dispozici jsou na webových stránkách České školní inspekce ([www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)). Inspekční zprávy jsou zveřejněny na hlavní straně webu v záložce „Registr inspekčních zpráv“; výroční zprávy, tematické zprávy a další materiály jsou dostupné v záložce „Dokumenty“.

## Inspekční zpráva

Je výstupem →*hodnotící činnosti* ve škole/→školském zařízení. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží škola/školské zařízení. Inspekční zpráva je veřejná a je uložena po dobu 10 let na místě příslušném inspektorátu ČŠI. Některé školy uveřejňují své inspekční zprávy na webových stránkách. Inspekční zprávy jsou průběžně zveřejňovány v „Registru inspekčních zpráv“ na webových stránkách ČŠI ([www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)). Lze je dohledat také na webovém portálu ČŠI – InspIS PORTÁL (<https://portal.csicr.cz/>).

→*Inspekční činnost*; →*Inspekční výstup*; →*InspIS*

## InspIS

Informační systém ČŠI pro multikriteriální hodnocení škol, ukládání a zpracování dat z výstupů a výsledků činnosti ČŠI, plánování činnosti (včetně lidských a dalších zdrojů), vlastní hodnocení školy a komunikaci se školami. Skládá se z několika informačních systémů:

- **InspIS DATA** – systém pro sběr, záznam a vyhodnocování informací o vzdělávání a pro zaslání →*záznamů o úrazech*;
- **InspIS ŠVP** – systém pro práci se →*školními vzdělávacími programy*;
- **InspIS PORTÁL** – multifunkční webový portál pro prezentaci škol;
- **InspIS SET** – systém pro školní i domácí elektronické testování žáků;
- **InspIS SETmobile** – testovací aplikace pro tablety a chytré mobilní telefony;
- **InspIS E-LEARNING** – systém pro distanční vzdělávání pedagogických a inspekčních pracovníků;

- **InspIS HELPDESK** – jednotné kontaktní místo pro komunikaci zástupců z řad škol s ČŠI týkající se technické, metodické a organizační podpory.

Více informací na [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz) a <https://inspis.csicr.cz>.

### **Integrace žáků**

Smysl integrace (sjednocení, spojení, zařazení) je v začlenění znevýhodněného jedince do společnosti, kdy je plně respektována odlišnost a rovnoprávnost tohoto jedince. Z pedagogického hlediska se integrace zmiňuje především v souvislosti se zařazováním dětí, žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami* do běžných tříd a jejich vzděláváním v souladu s individuálními vzdělávacími potřebami.

## **K**

### **Komplexní inspekční činnost**

Komplexní inspekční činností se rozumí inspekční činnost, jejíž hlavní součástí je inspekční hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a poskytovaných služeb. Při komplexní inspekční činnosti se realizuje také kontrola dodržování vybraných ustanovení školského zákona, v případě zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy pak kontrola dodržování ustanovení zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, prováděcích a souvisejících právních předpisů. Nedílnou součástí komplexní inspekční činnosti je také hodnocení a kontrola podmínek zajišťujících bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech. V případě, že škola zajišťuje služby školního stravování, je v rámci komplexní inspekční činnosti provedena také kontrola školního stravování. Pokud jsou zjištěna rizika v ekonomické oblasti, je do komplexní inspekční činnosti zahrnuta také veřejnosprávní kontrola.

Při komplexní inspekční činnosti hodnotí → *inspekční tým* zejména efektivitu opatření realizovaných vedením školy k dosažení pozitivních kvalitativních změn v podmínkách (včetně finančních), průběhu a výsledcích vzdělávání poskytovaného školou. V případě zjištěných nedostatků a slabých stránek školy identifikuje jejich příčiny. Inspekční tým na základě průkazných argumentů vyhodnotí silné a slabé stránky školy, specifikuje případná rizika a spolu s vedením školy vymezí příležitosti pro další kvalitativní růst školy.

Dále se hodnocení a kontrola zaměří zejména na řízení školy, přijímání opatření k odstranění zjištěných nedostatků, organizaci vzdělávání, podmínky vzdělávání, vedení dokumentace související se zaměřením inspekční činnosti, hmotné zabezpečení dětí, žáků a studentů a využívání finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu.

Výstupem komplexní inspekční činnosti je → *inspekční zpráva* a → *protokol o kontrole*.

### **Kontrolní činnost**

Kontrolní činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. d) nebo e) nebo odst. 4 školského zákona. Kontrola jako nezávislá objektivní činnost je prováděna v podobě kontroly dodržování právních předpisů **vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb**, a dále pak **veřejnosprávní kontroly využívání finančních prostředků státního rozpočtu**, a to zpravidla při → *komplexní inspekční činnosti*. Kontrola může být provedena také na žádost nebo na podnět.

### **Kooperativní výuka**

Způsob uspořádání výuky na základě několika principů: a) pozitivní vzájemná závislost při dosahování cílů učení ve skupině (kooperace), b) interakce tváří v tvář při učení ve skupině, c) užití meziosobních a skupinových dovedností, d) osobní odpovědnosti / skládání účtů za učení, e) vnímání a reflektování skupinových procesů. Kooperativní výuka vede k vyššímu učebnímu výkonu žáků, rozvoji sociálních dovedností a podporuje motivaci k učení. Ne každé skupinové vyučování je zároveň kooperativní. → *Skupinová výuka*

## Kritérium hodnocení

Kritéria pro celkové hodnocení školy/→školského zařízení (dále „školy“) mají podat výpověď o tom, zda škola naplňuje své poslání a dosahuje cílů vzdělávání v souladu s požadavky školské legislativy. ČŠI poskytuje v →*inspekční zprávě* informace ke zlepšování kvality a efektivity školy a účinnosti podpory rozvoje osobnosti žáků školou/školským zařízením. Zohledňují se specifické rysy, např. socioekonomické a územní. Kritérium vymezuje kvalitu ve zvolené oblasti činnosti školy, charakterizuje žádoucí stav. Výčet znaků (dílčích ukazatelů těchto kritérií) umožňuje identifikovat rizikové a úspěšné školy. Jejich uspořádání v logickém rámci monitoruje stav podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. ČŠI využívá pro hodnocení kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb.

## Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání

Kritéria hodnocení jsou stěžejním nástrojem České školní inspekce pro potřeby vnějšího hodnocení škol a školských zařízení. Vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu. Tento rámec umožňuje sledovat dosahování cílů vzdělávání podle školních vzdělávacích programů a vyhodnotit pokrok škol v čase. Agregované údaje jsou podkladem pro hodnocení efektivity vzdělávací soustavy a jejich částí. Kritéria hodnocení ČŠI předkládá MŠMT ke schválení. Schválená kritéria ministerstvo zveřejňuje, ČŠI pak podle nich postupuje při výkonu inspekční činnosti.

Kritéria hodnocení jsou zpracována v modifikacích pro mateřské školy, základní školy, střední školy – gymnázia, střední odborné školy, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, školní družiny a školní kluby, domovy mládeže, domovy mládeže se školou a internáty, střediska volného času, diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče a pro školská poradenská zařízení. Sestavena jsou takovým způsobem, aby mohla být postupně využívána také v rámci vlastního hodnocení přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními a také pro hodnocení prováděné ze strany zřizovatelů.

Od školního roku 2015/2016 začala Česká školní inspekce hodnotit školy a školská zařízení podle Kritérií vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy. Kritéria kvalitní školy jsou členěna do šesti základních oblastí – *Koncepce a rámec školy*, *Pedagogické vedení školy*, *Kvalita pedagogického sboru*, *Vzdělávání*, *Vzdělávací výsledky* a *Podpora žáků (dětí, studentů) při vzdělávání (rovné příležitosti)*. Každá oblast je vymezena stručným popisem a vysvětlením hlavních cílů. Oblast *Koncepce a rámec školy* se soustřeďuje na základní nastavení řízení školy, oblast *Pedagogické vedení školy* svými kritérii i svým názvem akcentuje právě řízení pedagogických procesů ve škole jako jedné z nejdůležitějších činností, které se musí vedení školy věnovat. *Kvalita pedagogického sboru* ve svých kritériích postihuje oproti předchozím oblastem, které se soustředily na činnost vedení škol, jejich pedagogický sbor. Kritéria oblasti *Výuka (vzdělávání)* sledují především proces vzdělávání odehrávající se nejčastěji ve vyučovacích hodinách. Oblastí *Vzdělávací výsledky* se zaměřuje na dosahované výsledky ve vzdělávání. Průřezovou oblastí je pak *Podpora dětí, žáků a studentů ve vzdělávání*, která se soustřeďuje na sledování individuální podpory všem dětem, žákům a studentům, kteří ji potřebují.

Každá oblast modelu obsahuje tři až pět kritérií hodnocení kvality shodných pro základní druhy i typy škol a školských zařízení, jejichž význam a obsah je vždy demonstrován popisem cílové (výborné) úrovně naplnění.

Novým prvkem je pak popis úrovně hodnocení pro každé dílčí kritérium na čtyřúrovňové →*hodnotící* škále ČŠI.

## M

### Matematická gramotnost

Schopnost jedince identifikovat a pochopit úlohu, kterou matematika hraje ve světě, provádět dobře podložené matematické soudy a zabývat se matematikou způsobem, který bude splňovat potřeby současného a budoucího života jedince jako konstruktivního, zainteresovaného a přemýšlivého občana. Numerická gramotnost je dovednost manipulovat s čísly, aplikovat aritmetické operace na údaje obsažené často v různých složitých materiálech, grafech, tabulkách apod.

→*Funkční gramotnost*

### Metody výuky

Specifický způsob uspořádání součinnosti učitele a žáků rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli. Kategorizace metod výuky není jednoznačná, v pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii klasifikace metod výuky (např. dle didaktického aspektu – metody slovní, názorně-demonstrační, praktické; dle stupně aktivity a samostatnosti žáka – metody reproduktivní a produktivní (heuristické, badatelské); dle myšlenkových operací – metody srovnávací, induktivní, deduktivní, analytické, syntetické a metody dle dalších kritérií).

ČŠI v rámci zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání sleduje během →*inspekčních hospitací* volbu, funkci a ne/účelné využívání vyučovacích metod učiteli. Tyto poznatky zaznamenává do →*hospitačního záznamu*.

## O

### Oblast hodnocení

Pro potřeby ČŠI je oblast hodnocení chápána jako prvek struktury hodnocení školy/→školského zařízení. Oblasti hodnocení vycházejí ze zásad a cílů vzdělávání v souladu se školským zákonem. Zaměření jednotlivých oblastí umožňuje identifikovat dobré výsledky vzdělávání a potřeby ke zlepšení úrovně vzdělávání. Oblasti jsou stanoveny s ohledem na cíle, které stanovuje škola/školskému zařízení zejména školská legislativa a národní strategické dokumenty pro oblast vzdělávání, s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v →*rámcových vzdělávacích programech* a odpovídajících právních předpisech. Tato kategorizace kritérií umožňuje také agregování inspekčních zjištění na úrovni regionů, na úrovni národní, podle stupňů vzdělávání nebo podle vybrané skupiny žáků. To je zároveň nástrojem pro zvýšení efektivity inspekčních postupů.

### Orientační inspekční činnost

Jedná se o inspekční činnost zaměřenou na hodnocení dílčích jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání a při poskytování služeb, zhodnocení vývoje školy, účinnosti opatření realizovaných v zájmu zlepšení kvality školy. O konkrétních sledovaných a hodnocených oblastech rozhoduje ředitel inspektorátu na základě předchozích inspekčních zjištění. Tato forma inspekční činnosti se využívá také při zjišťování odstranění nedostatků zjištěných při předcházející inspekční činnosti a hodnocení účinnosti opatření přijatých ředitelem školy ke zlepšování kvality poskytovaných služeb. Výstupem je inspekční zpráva a protokol o kontrole.

## P

### Partnerství

Partnerství a rozvoj strategického partnerství školy zčásti vymezuje školský zákon. ČŠI zjišťuje, kteří další partneři jsou pro školy a →školská zařízení přínosem, jaké jsou možnosti aktivního zapojení do činnosti školy a jak přínosné jsou partnerské vztahy pro zvýšení



kvality výsledků vzdělávání. Partnerem školy mohou být zaměstnavatelé, partnerské školy, nestátní neziskové organizace, poradenská zařízení, výzkumné instituce apod.

### **Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)**

Školské poradenské zařízení, které se zabývá poradenskou činností v oblasti vývoje, výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Poskytuje služby školám, výchovným poradcům a psychologům ve školách, rodičům aj. Provádí pedagogicko-psychologická vyšetření a pomáhá při profesionální orientaci žáků.

### **Projektová výuka**

Při projektové výuce se řeší většinou komplexní praktická úloha (problém, téma), která je spojena se životní realitou. Projekt se realizuje buď jako práce ve skupinách, nebo jako individuální úkol v rámci širšího projektu. Může mít různý časový rozsah i rozmanitý počet účastníků (např. skupina žáků, celá třída, škola, několik škol). Práce s projekty umožňuje vytvářet různé varianty, osvědčují se např. tzv. projektové dny či týdny. Projekt vyžaduje velmi dobrou přípravu všech účastníků, aby se nezměnil v nezávazné hraní a byly naplněny plánované výukové cíle.

### **Protokol o kontrole**

Je výstupem kontrolní činnosti ve škole/→školském zařízení prováděné ČŠI. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží kontrolovaná osoba. Protokol o kontrole je uložen po dobu 10 let na místně příslušném inspektorátu ČŠI.

→*Inspekční činnost*; →*Inspekční výstup*

### **Přizvaná osoba**

Osoba přizvaná k →*inspekční činnosti* v zájmu odborného posouzení věci. ČŠI vede seznam přizvaných osob (interní), který je každoročně aktualizován. Přizvaná osoba je členem →*inspekčního týmu* a účastní se inspekční činnosti v rámci stanovených úkolů. Výstupem činnosti je odborný posudek, který je využit jako podklad pro inspekční hodnocení. Přizvaná osoba vykonává svou činnost zpravidla na základě pracovněprávního vztahu k ČŠI nebo v rámci dohod o spolupráci s jinými orgány a organizacemi, kdy přizvané osoby vykonávají svou činnost v rámci pracovněprávního vztahu k tomuto orgánu nebo organizaci.

### **Přírodovědná gramotnost**

Schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění a usnadňují rozhodování týkající se přirozeného světa a změn, jež v něm nastaly v důsledku lidské činnosti. V inspekčním hodnocení je sledováno prioritně získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně, které vycházejí ze zásad trvale udržitelného rozvoje a bezpečnosti a ochrany zdraví.

→*Funkční gramotnost*

## **R**

### **Rámcové vzdělávací programy (RVP)**

Kurikulární dokumenty státní úrovně, které normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu →školních vzdělávacích programů. Vymezuje cílové zaměření vzdělávání na daném stupni nebo pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy.

## **S**

### **Skupinová výuka**

Žáci pracují ve skupinách (dvojice nebo větší skupiny) vytvořených podle různých kritérií, např. obtížnosti úkolu, výkonu a učebního tempa žáků. Je založena na spolupráci (kooperaci) žáků

mezi sebou při řešení různě náročných problémů a úloh, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Učitel při skupinové výuce podněcuje žáky ke spolupráci. Určujícími rysy skupinové výuky jsou:

- spolupráce žáků při řešení náročnějšího problému nebo úlohy,
- rozdělení práce žáků ve skupině,
- sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině,
- vzájemná pomoc členů skupiny,
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

Práce ve skupině zlepšuje průběh učení a může vést k dosažení lepších výsledků.

→*Kooperativní výuka*

### **Sociální gramotnost**

Z hlediska společenského musíme gramotnost posuzovat v širších souvislostech, které zvýrazňují rozsah sociálních rolí – hovoříme o sociální gramotnosti. Jedná se o širší pozadí hodnot, znalostí i zcela konkrétních univerzálních, obecných dovedností. Můžeme hovořit o čtyřech základních typech gramotnosti, které spolu úzce souvisí: demokratická gramotnost (schopnost občanů chápat podstatu demokracie, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu se zodpovědností a smyslem pro sociální soudržnost), tržní gramotnost (znalosti a dovednosti nutné pro zvládnutí osobního i profesního života v tržních vztazích), metodologická gramotnost (zvládnutí základních operací klasické logiky a obecné metodologie řešení problémů, práce s daty, informacemi, výběr variant, týmová práce, elementární statistické metody atp.) a existenciální gramotnost (schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat řešení, akceptovat toleranci, umění plánovat svůj život, nalézat vztah k okolí, budování osobní a společenské odpovědnosti atd.). V inspekčním hodnocení do této oblasti zařazujeme i výchovu ke zdraví, zejména vytváření návyků podpory vlastního zdraví, budování pozitivních vztahů mezi lidmi a respektování pravidel vzájemného soužití. Porozumění změnám v životě člověka a jejich reflexe (puberta, dospívání, sexuální dospívání), podpora zdravého způsobu života (výživa, hygiena, pohyb, prevence úrazů a nemocí) a prevence rizik ohrožujících zdraví (stres, návykové látky, šikana, sexuální násilí...). Podpora osobnostního a sociálního rozvoje jedince.

### **Sociální znevýhodnění**

Sociálním znevýhodněním je podle § 16 odst. 4 školského zákona:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.<sup>1</sup>

→*Speciální vzdělávací potřeby*

### **Speciálně pedagogické centrum (SPC)**

Školské poradenské zařízení, které zabezpečuje pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se →*zdravotním postižením*. Zajišťuje odbornou pomoc při integraci těchto dětí ve spolupráci s rodinou, školami a odborníky. Centrum zabezpečuje speciálně pedagogickou diagnostiku a zpracovává podklady k zařazení dětí a žáků do škol a →*školských zařízení*.

### **Speciální vzdělávací potřeby (SVP)**

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., která nabyla účinnosti dne 1. září 2016, vymezuje dítě, žáka a studenta se SVP jakožto osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností

<sup>1</sup> Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů.



nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (podle § 16 odst. 1 školského zákona). Vypouští se vymezení dětí, žáků a studentů prostřednictvím vyjmenovaných druhů postižení a znevýhodnění. Stanovuje se 5 stupňů podpůrných opatření podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, které lze dětem, žákům a studentům bezplatně poskytovat. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením →školského poradenského zařízení.

### **Společné vzdělávání (inkluze)**

Společné vzdělávání (inkluzivní vzdělávání/inkluze) je praxe zařazování všech dětí do běžné školy (do tzv. hlavního vzdělávacího proudu), která je na to patřičně připravena. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany. Složení kolektivu je heterogenní – v jedné třídě se tak spolu vzdělávají žáci většinové společnosti se žáky se zdravotním postižením, žáky nadanými, žáky cizinci nebo jiného etnika apod.

Společné vzdělávání klade na školu vyšší nároky v podobě uzpůsobení prostředí, pomůcek, využívání asistentů, externích odborníků, ale i v péči o duševní zdraví všech žáků a učitelů.

V současné době je společné vzdělávání v ČR koncipováno tak, aby byly vytvořeny lepší podmínky pro vzdělávání **všech** žáků se →SVP v „běžných“ školách, ale současně s existencí důležitého článku vzdělávacího systému, a to speciálního vzdělávání. Neruší se systém vzdělávání žáků s mentálním postižením. Nadále je možné beze změny vzdělávat žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Rodiči dítěte se SVP je umožněno požádat o vzdělávání svého dítěte v běžné škole za pomoci podpůrných opatření nebo ve třídě zřízené v běžné škole podle §16, odst. 9 školského zákona.

Od školního roku 2015/2016 ČŠI intenzivněji sleduje a vyhodnocuje míru inkluzivity ve školách. ČŠI například zjišťuje, jestli škola vytváří každému dítěti, žákovi a studentovi rovné příležitosti a spravedlivé podmínky ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo speciální vzdělávací potřeby; monitoruje heterogenitu tříd i existenci vnější diferenciaci. Sleduje také, jaký je přístup dětí, žáků a studentů ke školním a mimoškolním aktivitám, posuzuje míru cílených podpůrných opatření směřujících k těm, kdo vyžadují speciální péči.

### **Spotřební koš**

ČŠI sleduje v rámci kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování mj. naplňování výživových norem.

Spotřeba potravin je stanovena normativně pro každou věkovou kategorii strážníků. Výživové normy pro školní stravování jsou uvedeny ve vyhlášce č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v příloze č. 1 této vyhlášky. Jedná se o skladbu potravin a jejich podíl v připravovaných pokrmech. Ve výživových normách se uvádí doporučená spotřeba vybraných deseti druhů potravin na strážníka a den, která se zpravidla vyhodnocuje v průměru za jeden měsíc. Jedná se o tyto druhy potravin: maso, ryby, mléko, mléčné výrobky, volné tuky a volné cukry, zelenina, ovoce, brambory a luštěniny. Tyto sledované potraviny obsahují základní výživové prvky, např. bílkoviny, tuky, sacharidy, kalcium, železo, vitamíny, zejména A, B a C. apod. Tvoří energetickou hodnotu stravy, která je nezbytná pro zdravý růst a vývoj dětí a mládeže. Jsou stanoveny pro věkové skupiny strážníků 3–6 let, 7–10 let, 11–14 let a 15–18 let. V jednom zařízení školního stravování je možné vzhledem k věkové struktuře strážníků použít více normativů odpovídajících příslušným kategoriím strážníků.

### **Stížnost na školy nebo školská zařízení**

ČŠI provádí inspekční činnost na základě podnětů, stížností a petic dle § 174 odst. 6 školského zákona. Prošetřovány a vyřizovány jsou jen takové stížnosti na školy nebo

→školská zařízení, které spadají do působnosti ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) až e) školského zákona. V opačném případě inspektorát, příp. ústředí ČŠI písemně vyrozumí o této skutečnosti stěžovatele a stížnost postoupí k prošetření a vyřízení kompetentnímu subjektu (např. inspektorátu práce, hygienické stanici). Stížnost na pedagogického pracovníka ČŠI postupuje řediteli příslušné školy.

Stížnost na školy nebo školská zařízení zapsané v rejstříku škol a školských zařízení lze podat písemně, v elektronické podobě, event. se dostavit osobně na pracoviště ČŠI k sepsání zápisu. Stížnosti podávané telefonicky se nepřijímají ani neevidují. Anonymní stížnost se prošetřuje stejně jako stížnost neanonymní, případně je možné její obsah zohlednit či využít při další inspekční činnosti v předmětné škole. Zpravidla do 30 kalendářních dnů (počítaných ode dne následujícího po dni doručení stížnosti inspektorátu) se stížnost prošetří a výsledek šetření se předá zřizovateli školy k dalšímu řízení, v kopii pak na vědomí stěžovatele a řediteli školy. Ve výsledku šetření se neuvádějí údaje o stěžovateli.

## Š

### **Školní vzdělávací program (ŠVP)**

Podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách a →**školských zařízeních**. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném →*rámcovém vzdělávacím programu (RVP)*. ŠVP je povinnou součástí dokumentace školy, vydává jej ředitel školy a musí být přístupný veřejnosti.

### **Školská zařízení**

Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči. Druhy školských zařízení jsou zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení (→*pedagogicko-psychologická poradna*, →*speciálně pedagogické centrum*), školská zařízení pro zájmové vzdělávání (středisko volného času, školní klub, školní družina), školská účelová zařízení (středisko služeb školám, školní hospodářství, středisko praktického vyučování, školní knihovna, plavecká škola), školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči.

## T

### **Tematická inspekční činnost**

Tematickou inspekční činností se rozumí inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona. Realizuje se zpravidla vhodným způsobem při jiné formě inspekční činnosti, případně samostatně. Výstupem je tematická zpráva.

## U

### **Uzlový bod vzdělávání**

Uzlový bod vzdělávání je zahájení nebo závěr vzdělávací etapy, pro něž stanovuje školský zákon nebo jiná norma očekávané výstupy jako závazné nebo orientační. ČŠI předpokládá, že budou postupně zaváděny srovnávací metody hodnocení výsledků vzdělávání v těchto uzlových bodech do praxe jako nový prvek hodnocení žáků, skupin i celých škol.

## V

### **Výživová norma**

→*Spotřební koš*

## Z

### **Záznam o úrazu**

Škola/→školské zařízení je povinná/é zasílat ČŠI záznamy o školních úrazech. Tyto záznamy jsou shromažďovány výhradně elektronicky. **Záznam o úrazu je vyplňován přímo v elektronickém systému ČŠI InspIS DATA** (<https://inspis.csicr.cz>). Podrobnosti o zasílání záznamů o úrazech a přístupu do systémů ČŠI jsou uvedeny na webových stránkách ČŠI ([www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)) v záložce „Videomanuály a příručky InspIS“, kde je k dispozici např. také „Manuál pro zasílání záznamů o úrazech“ a videomanuál – InspIS DATA pro školy.

### **Zdravotní postižení**

Zdravotním postižením je pro účely školského zákona ve znění účinném do 31. srpna 2016 mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

→*Speciální vzdělávací potřeby*

### **Zdravotní znevýhodnění**

Zdravotním znevýhodněním je pro účely školského zákona ve znění účinném do 31. srpna 2016 zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

→*Speciální vzdělávací potřeby*

### **Použité materiály**

KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. (eds.) *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Karolinum, Univerzita Karlova v Praze, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum, Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-7184-569-8.

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

*Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012*. Praha: Česká školní inspekce, 2012.

*Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013*. Praha: Česká školní inspekce, 2013.

*Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014*. Praha: Česká školní inspekce, 2014. ISBN 978-80-905632-7-8.

### **Zákony a vyhlášky**

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

### **Elektronické zdroje**

NÚV. Pedagogický lexikon. *Metodický portál RVP.cz* [online]. [cit. 2015-08-06]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd\\_lexikon](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon).



## VÝROČNÍ ZPRÁVA České školní inspekce za školní rok 2015/2016

Autoři:

Mgr. Tomáš Zatloukal

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, Ing. Jiří Bartoš, PhDr. Josef Basl, Ph.D., PaedDr. Pavlína Baslerová, PaedDr. Alice Bláhová, Mgr. Radek Blažek, Mgr. Radovan Bogdanowicz, PhDr. Irena Borkovcová, MBA, Bc. Eva Brabcová, Mgr. Bc. Jana Cipínová, Mgr. Vladislava Coufalová, MBA, Bc. Stanislav Daniel, Mgr. Lenka Darmovzalová, Ing. Miroslava Debnárová, Mgr. Petr Drábek, PaedDr. Olga Drápalová, Mgr. Gabriela Francová, Ing. Alena Fürstová, Mgr. Martina Havlíčková, Mgr. Michal Hlaváček, Mgr. Jiří Holomek, Bc. Alena Chládková, Mgr. Zuzana Janotová, Mgr. Eva Jelínková, MgA. Stanislava Juchelková, PhDr. Vlastislav Kožela, Mgr. Iva Kvízová, Bc. Kamil Melichárek, Mgr. Zdeněk Modráček, Mgr. Lucie Mokrá, Mgr. Blanka Moulíková, PhDr. Dana Musilová, Mgr. Hana Novotná, M.A., Mgr. Marcela Orságová, PhDr. Miloslava Paclíková, Ing. Varja Paučková, Mgr. Tomáš Pavlas, Mgr. Marie Picková, Ing. Dana Pražáková, Ph.D., Mgr. Milan Rambousek, Mgr. Pavel Schönwälder, PhDr. Hana Slaná, Mgr. Petr Suchomel, Dr., Vladislav Tomášek, Mgr. Lenka Zedková, Mgr. Václav Zemek

Korektury: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

Tisk: Ing. Petr Trněný - Aladin Agency

Náklad: 80 ks

ISBN: 978-80-88087-09-0

V roce 2016 vydala Česká školní inspekce, Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5.

